

A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DA LEITURA EM PL2 E EM PLE

Sandra Marina Mendes Gonçalves Barbosa

**Tese de Doutoramento (3º Ciclo) no Ramo de *Estudos
Portugueses*, na Especialidade de *Ensino do Português***

NOVEMBRO DE 2010



Tese apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do 3º Ciclo no Ramo de *Estudos Portugueses* na Especialidade de *Ensino do Português*, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Monteiro (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) e do Professor Doutor Paulo Osório (Universidade da Beira Interior).

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

A candidata,

Lisboa, de de 2010

Declaro que esta Tese se encontra em condições de ser apresentada a Provas Públicas.

Os Orientadores,

Lisboa, de de 2010

AGRADECIMENTOS

A concretização deste projecto apenas foi possível graças a todo um conjunto de factores físicos e humanos, os quais não posso deixar de referir e agradecer. Aos meus orientadores, Professores Rosário Monteiro e Paulo Osório pela disponibilidade e dedicação com que orientaram o meu trabalho. Às suas qualidades humanas, sempre aliaram o rigor profissional, pelo que a sua orientação transformou a realização desta tese numa tarefa aliciante. Muito obrigada!

À Professora Doutora Ana Maria Ramalhete que se mostrou sempre muito prestável, acessível e disponível, facultando-me informações, materiais e metodologias de trabalho, quero, deste modo, deixar aqui expressa a minha gratidão.

Às Escolas e aos alunos dos Concelhos de Braga e Covilhã que colaboraram para a constituição do *corpus* para o estudo, o meu reconhecimento.

À minha família, e muito especial à minha Mãe, por acreditar sempre que eu seria capaz e por me ter ajudado a chegar até aqui, a minha gratidão.

Ao Delfino, pela companhia, ajuda, apoio e colaboração demonstrada, o meu carinho.

À minha tia Olga Prata, pelo apoio e ajuda na realização dos inquéritos, muito obrigada.

Uma palavra final, de especial gratidão, a todos aqueles que me acompanharam ao longo destes anos e que souberam criar um ambiente emocional propício ao desenvolvimento e conclusão deste estudo.

RESUMO

A CONCIÊNCIA METALINGUÍSTICA NA AQUISIÇÃO DA LEITURA EM PL2 E PLE

PALAVRAS-CHAVE: Metalinguística, Língua Segunda, Língua Estrangeira, Aprendizagem, Aquisição, Leitura.

Este estudo de investigação subordinado ao tema *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e PLE* resulta de um grande interesse pelo ensino do Português L2 e LE. O objectivo deste trabalho centra-se, assim, no diagnóstico das principais dificuldades dos alunos ao nível da leitura, pretendendo equacionar algumas estratégias de resolução para as dificuldades diagnosticadas. É uma investigação que pretende fazer, por um lado, uma reflexão sobre a leitura e a sua aquisição e aprendizagem e, por outro, através de um trabalho de campo, mostrar como é que as estruturas linguísticas e a reflexão metalinguística das mesmas, assim como as estruturas cognitivas e culturais estão relacionadas com o processo de compreensão do texto escrito em alunos de PL2 e PLE.

Esta investigação contextualiza-se, deste modo, num encontro de dois pólos. Por um lado, no âmbito da aquisição e, por outro, no do desenvolvimento da Língua Segunda e da Língua Estrangeira. Descrevemos a investigação do processo de leitura, ou seja, dos mecanismos aí envolvidos e a investigação da compreensão que será estudada mediante determinados procedimentos, reflectindo-se, nomeadamente, sobre o texto escrito.

Na análise dos testes realizados pelos alunos de Português Língua Segunda, os resultados sugerem-nos que, relativamente à ordenação de um texto por parágrafos e ao preenchimento de lacunas (*cloze*), os alunos revelaram bastantes dificuldades. Ao invés, os exercícios que avaliam as estruturas dos leitores manifestam um grau menor de dificuldade.

No que se refere ao segundo estudo (que abrange os alunos de Português Língua Estrangeira), os resultados obtidos na expressão escrita foram bastante satisfatórios, visto que 48% dos alunos se situaram no nível Proficiente e 47% no nível Independente.

ABSTRACT

THE METALINGUISTIC AWARENESS IN THE ACQUISITION OF READING IN PL2 AND PLE

KEYWORDS: *Metalinguistic, Second Language, Foreign Language, Learning, Acquisition, Reading.*

This study on The Metalinguistic Awareness in the Acquisition of Reading in PL2 and PLE results from a great interest on Portuguese teaching in L2 and LE. This work focuses on the diagnosis of the students main difficulties in reading and considers some of the strategies for surpassing the diagnosed difficulties. This investigation aims to present a reflection on reading, acquisition and learning and, using the field work, to show how the linguistic structures, their metalinguistic reflection the cognitive structures and cultures are related in the process of comprehension the written text by students in PL2 and PLE.

This investigation's context thus at the crossroads of two researches. One centered on acquisition and the other focusing the development of Second Language and Foreign Language. We describe, therefore, the investigation of reading process, namely, the mechanisms involved, and the research of comprehension, which will be studied through the procedures the reading process, reflecting namely on the written text.

In the analysis of tests of students of Portuguese as Second Language, the results suggest us that, students showed considerable difficulties in ordering paragraphs in a text and filling in gaps (cloze). Instead, the exercises that evaluate reader's structures show a lower degree of difficulty.

The second study, which included students of Portuguese Foreign Language, the results in writing were very satisfactory, since 48% of students qualified in Proficient level and 47% in Independent level.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
0.1. Breve Enquadramento e Objectivos do Estudo	1
0.2. Pertinência do Estudo	3
0.3. Organização do Trabalho.....	5
0.4. Limitações do Estudo	5
CAPÍTULO I: Considerações Gerais 1. Da (I) / Emigração à Importância do Ensino-Aprendizagem de PL2	7
1. Da (I) / Emigração à Importância do Ensino-Aprendizagem de PL2.....	8
1.1. Breve Intróito.....	8
1.1.1. A Família, a Língua e a Emigração	10
1.2. Portugal: de País de Emigração a Nação de Imigração. Breve Contextualização... 12	
1.2.1. Língua e Cultura. As Actuais Formas de Multiculturalismo e Multilinguismo ... 17	
2. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira	30
2.1. Língua Materna.....	30
2.2. Língua Segunda e Língua Estrangeira: Algumas Diferenças Conceptuais	36
CAPÍTULO II: A Leitura e a Compreensão Textual	40
1. Dos Discursos à Compreensão	41
1.1.Os Discursos numa Perspectiva de Comunicação	43
1.1.1. Os Discursos na Óptica da Compreensão.....	45
1.2. Os Discursos como Actos de Ensino/Aprendizagem	47
2. O Desenvolvimento Cognitivo e a Aprendizagem	48
2.1. O Desenvolvimento Cognitivo	48
2.2. A Aprendizagem.....	52
3. A Memória e a Leitura.....	60
3.1. A Leitura.....	67
3.1.1. A Compreensão Leitora.....	71
3.1.2. Competências e Estratégias da Compreensão Leitora	76
3.1.3. Avaliação da Compreensão Leitora.....	77
3.1.4. A Leitura como Processo.....	79

CAPÍTULO III: A compreensão da Leitura e as Estruturas Linguísticas, Metalinguísticas, Cognitivas e Culturais	86
1. A Aprendizagem e Aquisição da Leitura e da Escrita: uma Estrutura Complexa.....	87
1.1. Factores Facilitadores na Aquisição da Leitura em PL2 e PLE	97
1.2. Estratégias Gramaticais e Lexicais na Leitura em PL2 e PLE	108
1.3. Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em Leitura	113
1.4. Estratégias Culturais na Leitura em PL2 e PLE	119
1.5. Modelos e Estratégias de Aprendizagem em PL2 e PLE	120
CAPÍTULO: IV Estudo de Caso	135
1. Metodologia da Investigação	136
1.1. Descrição do Estudo	136
1.2. Amostra	136
1.3. Descrição e Justificação dos Meios Utilizados.....	137
1.3.1. Teste I – Ordenamento de um Texto	137
1.3.2. Teste II – Técnica de <i>Cloze</i>	138
1.3.3. Teste III - Teste de Procedimentos Cognitivos	139
1.3.4. Teste IV – Teste de Conhecimentos Gramaticais.....	140
1.3.5. Teste V – Teste de Conhecimentos Culturais do Leitor	140
1.4. Recolha de Dados	141
2. Níveis de Classificação dos Testes	141
2.1. Análise do Inquérito	142
3. Actividades no Âmbito da Compreensão Leitora.....	145
3.1. Teste I – Ordenação do Texto.....	145
3.2. Teste II – Lacunas <i>Cloze</i>	146
4. Actividades no Âmbito das Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais	147
4.1. Teste III – Estruturas Cognitivas	147
4.2. Teste IV – Estruturas Linguísticas	148
4.3. Teste V – Estruturas Culturais.....	149
5. Relação entre os Testes Produzidos no Âmbito da Compreensão Leitora e as Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais.....	150
5.1. Relação entre Lacunas <i>Cloze</i> e Ordenação de Texto.....	150
5.2. Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Cognitivas	151
5.3. Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Linguísticas	152
5.4. Relação entre a Ordenação do Texto e as Estruturas Culturais	153

5.5. Relação entre Lacunas <i>Cloze</i> e Estruturas Cognitivas	154
5.6. Relação entre Lacunas <i>Cloze</i> e Estruturas Linguísticas	155
5.7. Relação entre Lacunas <i>Cloze</i> e Estruturas Culturais	156
5.8. Relação das Estruturas Cognitivas com Estruturas Linguísticas.....	157
5.9. Relação entre Estruturas Cognitivas e Estruturas Culturais	158
5.10. Relação entre Estruturas Linguísticas e Estruturas Culturais	159
6. Descrição do Estudo dos Alunos de PLE	161
6.1. Amostra	161
6.2. Descrição e Justificação dos Meios	162
6.3. Leitura / Expressão Escrita	162
6.3.1. Aplicação em Contexto de Sala de Aula	162
6.3.2. Escala de Classificação.....	163
6.4. Resultados.....	166
6.4.1. Tema e Tipologia.....	167
6.4.2. Coerência e Pertinência da Informação	168
6.4.3. Estrutura e Coesão	169
6.4.4. Morfologia e Sintaxe	170
6.4.5. Repertório Vocabular	171
6.4.6. Ortografia	172
CONCLUSÃO.....	173
BIBLIOGRAFIA	179
PÁGINAS WEB.....	199
Lista de Gráficos.....	200
Lista de Figuras	201
Lista de Quadros.....	202
ANEXOS.....	203
ANEXO I.....	i
ANEXO II	ix

INTRODUÇÃO

0.1. Breve Enquadramento e Objectivos do Estudo

Ambicionando-se que os discentes de Português Língua Segunda (doravante PL2) e Português Língua Estrangeira (PLE) adquiram e ampliem todas as potencialidades que a leitura oferece, torna-se fulcral pesquisar todo o processo inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento da competência leitora, isto é, ter em conta toda a temática intrínseca à elaboração de significados do texto escrito.

No âmbito escolar, editorial e mesmo governamental, o incentivo à leitura tem sido tema de grande preocupação, não se devendo cingir apenas às competências basilares de decodificação, mas centrando-se, essencialmente, na capacidade de compreender, comentar e adoptar atitudes críticas utilizando a informação que chega a todo o momento. Neste sentido, centrar-nos-emos no domínio da leitura enquanto actividade que oferece ao sujeito a competência de exercer a sua própria cidadania. Consequentemente, para que o sujeito desfrute plenamente dessas capacidades é fundamental que esteja apto para se ajustar a diferentes realidades. A função do docente de PL2 e PLE consiste, deste modo, em auxiliar os alunos a alcançarem os objectivos propostos para que no final da etapa, tenham interiorizado os conteúdos programáticos definidos pela Escola. Um dos grandes desafios com que o professor de PL2 e PLE se depara prende-se com a informação diversa e com os vários modelos que os alunos já detêm enquanto falantes da sua língua materna. Deste modo, torna-se crucial adoptar uma postura didáctica consciente. No seguimento do que acabámos de mencionar, que cada discente está sujeito a um protótipo e a estímulos distintos, a concepção de turma alcança características específicas, pois cada aluno é detentor de um percurso muito próprio e que pode ser muito diverso da do conjunto tradicional de alunos com carências semelhantes. Uma vez mais, o professor deverá responsabilizar-se, em nosso entender, pelo que tem de ensinar, ponderar quem é o sujeito da aprendizagem, utilizando, de acordo com as diferentes necessidades, um conjunto de estratégias diversificadas.

Ao defendermos uma promoção da leitura num aluno de PL2 e PLE, pretendemos que este a encare como uma oportunidade de reflectir sobre o mundo. A

leitura encaminha-nos para dois pólos: para a realidade e para o mundo do sonho e da fantasia. Os leitores que pretendemos ajudar a criar são leitores para toda a vida. Enquanto professores, temos o dever de proporcionar aos alunos textos variados, para que mantenham o contacto com géneros discursivos distintos. O professor deve estar consciente de que está a preparar cidadãos para o futuro e, desta forma, deverá assumir a responsabilidade de trabalhar também textos contemporâneos, como notícias, revistas, etc., visto que a finalidade não é apenas alfabetizar o aluno, mas também transformá-lo num cidadão consciente e participativo. Não se pretende que a leitura se limite a actividades orais, em que o discente discuta a temática e em que a leitura do livro se avalie por questionários. Ao invés, pretende-se privilegiar o carácter plural do texto.

O ensino do Português como L2 e LE manifesta, por vezes, algumas situações problemáticas que, do nosso ponto de vista, deverão ser contempladas, investigadas e reflectidas, no sentido de podermos melhorar a(s) prática(s) de ensino-aprendizagem. A realidade sentida pelos professores de Português Língua Não Materna, no contexto da sala de aula, caracteriza-se por incluir alunos com dificuldades diversificadas. Há, por exemplo, alunos desinteressados, renitentes ao processo de ensino, incapazes de perceber a necessidade da aprendizagem do Português e, por vezes, impossibilitados de assimilar uma língua que não é a sua.

O presente estudo procura abordar a função da dimensão metalinguística no âmbito da interacção pedagógica na aula de PL2 e PLE. Questões como (i) saber como se expressa esta dimensão ou (ii) perscrutar qual a ligação existente entre a aprendizagem da língua e a consciência metalinguística serão aqui abordadas e para as quais tentaremos, naturalmente, propor soluções. Acreditando que uma L2 e uma LE não se ensinarão, somente, *com* e *através* da gramática e do funcionamento da língua (ou, segundo nova designação, CEL¹), importa-nos, igualmente, mencionar noções de consciência metalinguística e, naturalmente, expor propostas para a sua promoção, tendo em conta o espaço da sala de aula, enquanto palco de interacções onde a língua é, conjuntamente, instrumento e objecto de aprendizagem. Neste sentido, os objectivos que orientam este estudo são (i) organizar uma revisão acerca das teorias e práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem; (ii) equacionar os factores facilitadores da aquisição da leitura em PL2 e em PLE; (iii) analisar as estratégias de processamento em leitura; (iv) observar as estratégias gramaticais e lexicais na leitura em PL2 e PLE; (v)

¹ Conhecimento Explícito da Língua.

reconhecer a importância das estratégias linguísticas, cognitivas, metacognitivas e culturais em leitura; (vi) apresentar formas de intervenção do desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos na aprendizagem do Português; (vii) avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico de PL2 e (viii) avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos de PLE.

Nesta investigação procuraremos, por força da temática em apreço indagar, também, conceitos relativos à aprendizagem das línguas estrangeiras, pretendendo-se mostrar uma síntese fundamentada nas investigações mais recentes. Posteriormente, tentaremos criar uma relação entre a teoria e a prática que consiste na apresentação de dois estudos pelo recurso à análise dos testes de alunos de PL2 e PLE.

0.2. Pertinência do Estudo

Enunciados os objectivos da presente tese, torna-se pertinente apresentar um breve comentário sobre a importância dos mesmos. Assim, a análise do processo de leitura enquanto sistema de compreensão e de interacção entre leitor, texto e contexto, de elaboração dos significados do texto e do saber, mostra-se crucial para que o docente aja de um modo mais eficaz no contexto de ensino-aprendizagem. Deste modo, este trabalho para além de abranger informação relativa ao processo de leitura e, por sua vez, às estruturas de compreensão impulsionadas pelo mesmo, assinala, também, as dificuldades ao nível da compreensão leitora nos variados contextos socioculturais. A competência de compreensão dos alunos, conjuntamente com a compreensão leitora, deverá ser, indubitavelmente, uma área prioritária a incrementar na Escola. Assim, espera-se que a mesma seja cada vez mais observadora das carências do desenvolvimento dos mecanismos de compreensão. A comprovar as ideias acima mencionadas, surge a publicação do despacho normativo nº30 / 2001² que afirma que deve existir “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, a consequente necessidade de utilização de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade de aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, a atenção especial à

² Consultado no dia 27 de Março de 2009, em <http://www.esec-rodo.rcts.pt>.

evolução do aluno ao longo do ensino básico e a promoção da confiança social na informação que a escola transmite”.

Cada disciplina atribui maior relevo ao desenvolvimento da compreensão da essência dos processos da sua área específica, e adopta uma postura positiva mediante a actividade intelectual e o trabalho prático que lhe é pertença. Devido a esse fundamento, torna-se essencial elaborar um conjunto de competências referentes a cada disciplina. No caso do PL2 e PLE, a coordenação de cada grupo de nível de competência linguística, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, é da responsabilidade de um docente de Português. Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e a consideração pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em especial, das carências particulares dos alunos acabados de chegar ao sistema educativo, deve arquitectar-se em projectos curriculares que certifiquem condições imparciais de acesso ao êxito educativo. Sustenta, a propósito, o despacho normativo nº 7/2006³ que “a planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna.”

O aluno que aprende uma nova língua, num meio formal, como o da Escola, não inicia *ex nihilo*, pois já tem a organização linguística da sua língua materna. Neste sentido, para além de ter interiorizada a gramática da sua língua, obteve outros saberes, que lhe foram transmitidos pela comunidade a que pertence. Na aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, encontra-se, evidentemente, subentendido o conceito de cultura, visto que a aprendizagem de uma língua compreende o estudo do conteúdo cultural que lhe está relacionado. Língua e cultura são dois conceitos inseparáveis. Segundo Stravinsky (1947: s.p.), “a cultura é uma espécie de educação de berço que na esfera social confere brilho à educação, mantém e contempla a instrução académica. Esta educação de berço é justamente importante na esfera do gosto e é essencial ao criador, que deve incansavelmente educar o seu gosto ou correr o risco de perder a sua perspicácia”.

³ Consultado no dia 27 de Março de 2009, em <http://www.dgidc.min-edu.pt>.

0.3. Organização do Trabalho

O presente estudo conta, para além da introdução, com mais quatro capítulos. No capítulo I é feita uma abordagem geral de questões de emigração do nosso país até às actuais formas de multiculturalismo e, conseqüentemente, ao próprio multilinguismo. Focamos, ainda, os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira.

No Capítulo II, evidenciamos, em vários subcapítulos, aspectos que pensamos serem cruciais para investigar o conhecimento do processo de leitura, tais como os discursos numa perspectiva de comunicação; os discursos como actos de ensino-aprendizagem; o processo de desenvolvimento cognitivo dos discentes; a aprendizagem; a memória; a leitura, bem como as competências e estratégias da compreensão leitora e a avaliação da mesma.

No terceiro capítulo, abordamos os factores facilitadores na aquisição da leitura em PL2 e PLE, assim como apresentamos algumas estratégias gramaticais, cognitivas e culturais em PL2 e PLE. Após salientarmos, ainda no terceiro capítulo, os modelos e programas de aquisição e aprendizagem da leitura em PL2 e PLE, no capítulo IV, apresentamos dois estudos, descrevendo e justificando, simultaneamente, os testes utilizados. Deste modo, numa primeira fase, apresentamos os resultados dos testes efectuados aos alunos de PL2, em que foram avaliadas as competências leitoras, bem como as estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e, numa segunda fase, expomos os resultados dos testes feitos por alunos de PLE que assentaram no âmbito da temática da coerência e pertinência da informação, da estrutura, bem como da morfologia, da sintaxe, do repertório vocabular e da ortografia.

Por fim, apresentamos a conclusão e propomos perspectivas pedagógicas a incrementar no contexto do processo de ensino-aprendizagem em PL2 e PLE.

0.4. Limitações do Estudo

A complexidade de todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura torna, logo à partida, imprescindível restringir a área onde se vai desempenhar a tarefa da investigação. Neste sentido, a selecção dos alunos incidu no 3º Ciclo do Ensino Básico para o primeiro estudo de carácter prático e no nível Superior relativamente ao segundo

estudo. Ao efectuarmos o trabalho de campo, tornou-se inevitável recorrer a instrumentos técnicos de recolha de dados, como os testes elaborados, que caracterizam, sempre, em maior ou menor grau, uma restrição face ao panorama ideal, em que houvesse uma passagem directa ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural dos alunos.

Restrições de cariz temporal limitaram o estudo, no que concerne ao número de alunos da amostra e a circunscrição das zonas geográficas estudadas impede generalizar, à comunidade escolar em geral, os resultados alcançados.

CAPÍTULO I

Considerações Gerais

1. Da (I) / Emigração à Importância do Ensino-Aprendizagem de PL2

1.1. Breve Intróito

A emigração em Portugal conta já com uma vasta história. Emigra-se desde há vários séculos, estando a tal facto subjacentes causas diversas. Como refere Rocha (1960: 3) emigra-se “para descobrir novas terras ou para conquistar outros países; para colonizar territórios pouco habitados ou para comprar e vender mercadorias e, finalmente para trabalhar; também se saiu para conhecer e para aprender; e para fugir a perseguições religiosas ou a condições políticas desfavoráveis”. Analisando a trajectória das diferentes vagas da emigração portuguesa, ao longo do tempo, constatamos que estas se verificam, grosso modo, desde o século XV, aquando das primeiras viagens dos Descobrimentos. Portugal foi precursor neste fenómeno migratório através da saída de muitos dos seus habitantes não só para a descoberta de novas rotas marítimas e para a manutenção das mesmas, mas também para a ocupação de “pontos-chave” em África, no Oriente, no Brasil e, ainda, nos arquipélagos atlânticos que se encontravam despovoados. Estas primeiras migrações portuguesas que se destinavam, particularmente, à colonização e ao povoamento, fizeram surgir três categorias de emigrantes. Segundo Rocha (1960), há o grupo de dirigentes, técnicos, funcionários, oficiais que constituem o funcionalismo administrativo das novas colónias; o grupo dos exilados, degredados e escravos, emigrantes forçados que constituíram a principal força de trabalho e o terceiro grupo agrega os homens livres que, por sua própria iniciativa, procuravam novas oportunidades de enriquecer rapidamente. A partir do século XVII, as grandes correntes migratórias portuguesas dirigem-se, especialmente, para o Brasil devido à descoberta das minas. A melhoria das ligações de transporte para o Brasil permitiu este grande crescimento do fluxo migratório. Almejando alcançar rapidamente a fortuna, este movimento abrangia não só os indivíduos de classes mais humildes, como também os fidalgos e os letrados. O forte interesse pelo Brasil mantém-se ao longo dos séculos XVIII e XIX, embora tenha decaído, parcialmente, o número de emigrantes aquando da independência (Trindade e Arroteia, 1986).

De acordo com Rocha (1969), no início do século XX, Portugal registou um número significativo de saídas de emigrantes. No primeiro decénio do século, a média

anual migratória era de 32 000 saídas. De 1911 a 1920 ronda os 42 000 por ano, embora durante a Primeira Guerra Mundial tenha havido um decréscimo acentuado nas saídas. Na década seguinte, a corrente migratória voltou a atingir 32 000 pessoas por ano.

Tentando especificar as causas das partidas durante a primeira metade do século XX, constatamos que a maior parte dos emigrantes provém dos distritos do Norte e do Centro, onde se verifica uma actividade predominantemente agrícola, em regime de pequenas propriedades. Por um lado, pode dizer-se que, neste meio século, emigraram, sobretudo, os pequenos agricultores, os artesãos, pessoas sem emprego, provocando o despovoamento das regiões rurais. Os emigrantes que detinham posições sociais elevadas ou que possuíam habilitações escolares de nível superior foram, geralmente, em número escasso (Peixoto, 1999). Por outro lado, as grandes cidades como Lisboa e Porto mostram uma tendência contrária, concentrando nas suas periferias grandes unidades industriais. No entanto, estas cidades não conseguem acolher o vasto número de habitantes, existindo mais procura do que oferta (Rocha, 1960).

Na segunda metade do século XX, as emigrações mudam de rumo e dirigem-se para a Europa. A reconstrução europeia, após a Segunda Guerra Mundial e o consequente desenvolvimento económico, permitiu acolher largos milhares de emigrantes que aumentaram na década de 50. A proximidade entre os países europeus concede maior facilidade a esses movimentos migratórios. Os principais destinos dos portugueses foram a França, a Bélgica, o Luxemburgo, a Suíça, a Holanda, a Alemanha e a Inglaterra. Neste leque de preferências, a França alcançou níveis anuais nunca conseguidos anteriormente. Como refere Rocha (1960), a preferência por esse destino deveu-se a três factores cruciais, nomeadamente a não exigência de qualquer tipo de qualificação ou experiência anterior; a aceitação pelas autoridades daquele país de entradas em situação de clandestinidade e, por último, a relativa facilidade de legalização de situações de estada e de trabalho por parte das autoridades francesas e, subsequentemente, portuguesas.

Embora a Europa tenha sido o destino predominante das emigrações portuguesas, os Estados Unidos da América, o Canadá e o Brasil permaneceram como países de acolhimento, por excelência. A par das razões de natureza económica e das razões decorrentes do início da guerra em África, emergem outras de cariz político. Após a Revolução de 1974, por temerem represálias, por recearem pela segurança, ou a perda de privilégios, muitos foram os que se expatriaram para Espanha e sobretudo para o Brasil. Contudo, durante a época subsequente, mais concretamente entre 1975 e 1980, o

número de entradas excede o de saídas de portugueses devido ao regresso dos “retornados” e de outros emigrantes. As vagas migratórias portuguesas foram diminuindo, mas não cessaram. Na década de 90, a média anual de saídas ronda os 30000.

1.1.1. A Família, a Língua e a Emigração

Poder-se-á dizer que “cada emigrante tem o seu projecto de vida: muitos pensarão voltar, outros não; há quem deseje juntar um capital para construir uma casa, para montar um negócio, ou para dar um melhor futuro aos filhos. Por outro lado, as condições de estadia no estrangeiro variam de país para país, sendo diferente a vida que se leva em cada um deles” (Rocha, 1960: 16). Cada ser humano transporta consigo um conjunto de hábitos, vivências, costumes, regras de conduta fundamentais para a sua maneira de ser, de pensar e de agir. Consequentemente, a saída implica determinados fenómenos de ajustamento e de adaptação a nível pessoal e colectivo na sociedade de acolhimento. Contactam-se com outras culturas, adquirem-se novas mentalidades, conhecimentos práticos, aprendem-se novas formas de pensar e estar na vida. Isto é, o enraizamento numa comunidade não é uma herança que um indivíduo recebe ao nascer, mas sim o reflexo do pensamento, dos vícios e das virtudes próprias das diversas comunidades em que se vive. Um dos principais factores de ponderação na adaptação do emigrante à nova sociedade diz respeito à sua situação familiar, fundamentalmente, se emigra sozinho, ou se ambiciona reunir a sua família no estrangeiro. Este factor tem grande incidência ao nível da psicologia individual, uma vez que vai influenciar a posição e a forma como o emigrante se vai integrar no meio social. A escolha do país de destino condiciona o número de pessoas a emigrar, visto que quanto maior for a distância, maior o encargo das viagens. Existem inúmeros casos em que a separação física dos familiares põe em causa o equilíbrio e a estabilidade emocional do emigrante. Desta forma, urge encontrar e formar núcleos migratórios locais. Relativamente a este aspecto, Rocha (1960: 19) acrescenta que “a procura de outros elementos humanos portadores da mesma cultura movimenta os emigrantes num processo de associação para além das fronteiras; e pode dizer-se ser a força cultural responsável pela formação de determinados núcleos que vão aumentando e fortalecendo-se na medida em que as condições locais (mercado de trabalho, habitações e outras) o permitam”.

A língua enquanto elemento que permite a comunicação verbal entre os seres humanos é, sem dúvida, um dos elementos fulcrais de uma cultura, individualizando as zonas geográficas. Quando estamos perante fenómenos migratórios, a aprendizagem de uma língua torna-se essencial para a sobrevivência e integração do emigrante na nova comunidade. No entanto, partindo do desconhecimento total ou parcial da língua, cada ser humano aprende-a em diferentes ritmos, dependendo de múltiplos factores. De um modo geral, podemos afirmar que a aprendizagem se vai tornando cada vez mais eficaz não só com o tempo crescente da estada, mas também com a convivência no ambiente de trabalho e em situações de lazer. Ao invés, o ritmo de aquisição é prolongado se o emigrante se enquadrar num núcleo compatriota, sobretudo se constituído por companheiros de trabalho. No que concerne à aprendizagem Rocha (1960) indica que as mulheres portuguesas aprendiam mais rapidamente a língua estrangeira do que os homens, uma vez que a grande maioria trabalhava como domésticas ou como porteiras. No que respeita às duas primeiras gerações de emigrantes, a aprendizagem desenvolvia-se concomitantemente, alcançando resultados mais rápidos na camada dos jovens. A comunicação no seio da família é, geralmente, feita na língua da região para onde emigraram, tentando, porventura, identificarem-se com a nacionalidade local (Rocha, 1960). Contudo, foram implementadas algumas soluções para que as classes mais jovens pudessem aprender a língua portuguesa. Por exemplo, iniciou-se a leccionação do Português em algumas escolas e, houve a criação de turmas, no ensino superior, para o ensino da língua e cultura portuguesas.

1.2. Portugal: de País de Emigração a Nação de Imigração. Breve Contextualização

Durante séculos, Portugal foi um país onde parte da sua população se viu forçada a emigrar para poder sobreviver e melhorar as suas condições de vida. Nos últimos vinte anos, Portugal tornou-se, igualmente, num país de acolhimento de imigrantes. O crescimento do número de imigrantes em cada país deriva de determinados factores, como por exemplo, dos fluxos de entrada e saída do território, da política migratória adoptada, das facilidades concedidas para a adopção de nacionalidade do país de acolhimento, bem como da dinâmica demográfica das populações estrangeiras. As estatísticas relacionadas com a população migrante na Europa demonstram que se verificou um crescimento da população estrangeira a partir dos anos 80 (Rugy, 2000). Alguns autores propõem uma periodização para a imigração em Portugal. Segundo Trindade (1960), existem três períodos fundamentais quanto aos fluxos de migração: (i) uma era inicial caracterizada pelas populações que deu a base do estado moderno português, período em que se verificou um momento de perda do mundo colonial; (ii) o segundo momento relaciona-se directamente com a ruptura do colonialismo português e com a perda dos territórios da Ásia e África, e (iii) a etapa marcada pelo 25 de Abril e com a subsequente guerra da libertação dos países africanos. Fugidos das ex-colónias, somam uma população de cerca de 800.000, aos quais se juntam populações vindas de Timor-Leste e também Macau.

Os anos 90 são assinalados pela mudança nos fluxos com a chegada de novas populações imigrantes oriundas do Brasil. De acordo com dados cedidos pelo SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras), em 1993, os brasileiros constituíam a segunda maior comunidade estrangeira em Portugal com cerca de 15.731 indivíduos com autorizações de residência (SOS racismo, 2002). As estatísticas oficiais mostram-nos que o número de estrangeiros em Portugal tem vindo a aumentar gradualmente. De acordo com os dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, o número de imigrantes em 2009 era de 451.742, correspondendo a um elevado crescimento em relação a 1980 que contava com 50.750 imigrantes. Constatamos, de igual forma, que o fluxo migratório alcançou um maior crescimento anual, em Portugal, nos anos de 1983 e 1994 e, mais recentemente, em 2001 e 2002, atingindo um crescimento de 17,84%. Ao

invés, em 2005, assistiu-se a uma redução da percentagem do número de imigrantes total, em cerca de 7%:

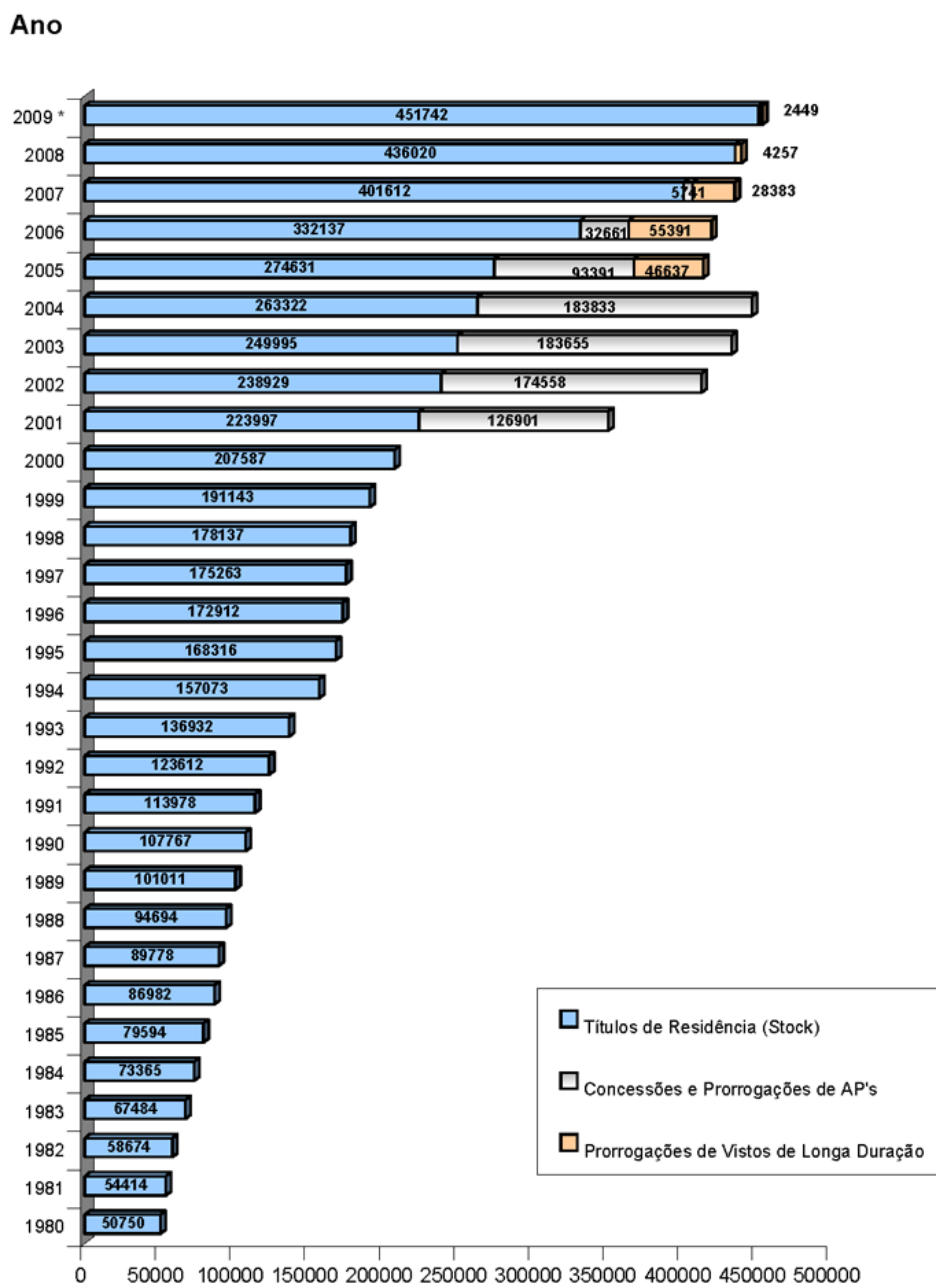


Gráfico 1 - Cidadãos Estrangeiros com Permanência Regular em Território Nacional, SEF (2009)⁴.

Relativamente à distribuição da população por sexos, o gráfico seguinte mostra uma predominância de estrangeiros do sexo masculino. Segundo os dados dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, em 2009, o número de imigrantes em Portugal do sexo masculino era de 234.412 para 219.779 imigrantes do sexo feminino.

⁴ Consultado no dia 16 de Setembro de 2010, em <http://www.sef.pt>.

Distritos	Total	TRs	VLDs	H	M
Total Nacional	454.191	451.742	2.449	234.412	219.779
Aveiro	14.206	14.149	57	7.385	6.821
Beja	5.667	5.620	47	3.044	2.623
Braga	9.769	9.729	40	5.102	4.667
Bragança	1.811	1.800	11	919	892
Castelo Branco	3.066	3.060	6	1.592	1.474
Coimbra	11.604	11.520	84	5.934	5.670
Évora	3.934	3.922	12	2.081	1.853
Faro	73.277	73.242	35	38.909	34.368
Guarda	1.881	1.880	1	1.007	874
Leiria	16.989	16.974	15	9.013	7.976
Lisboa	196.798	195.140	1.658	100.031	96.767
Portalegre	2.801	2.800	1	1.491	1.310
Porto	28.107	27.889	218	14.284	13.823
Santarém	14.416	14.398	18	7.667	6.749
Setúbal	49.309	49.094	215	24.859	24.450
Viana do Castelo	3.141	3.141	0	1.731	1.410
Vila Real	2.098	2.095	3	1.020	1.078
Viseu	4.678	4.673	5	2.552	2.126
Açores	3.534	3.526	8	2.022	1.512
Madeira	7.105	7.090	15	3.769	3.336

Gráfico 2 – População estrangeira residente em Portugal, SEF (2009)⁵.

Relativamente às nacionalidades mais expressivas em Portugal são o Brasil, a Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola, Guiné-Bissau e Moldávia, as quais representam 71% da população estrangeira com permanência regular em Portugal.

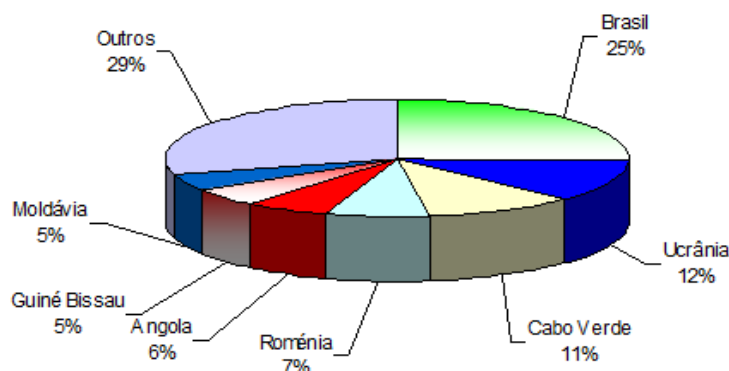


Gráfico 3 – Principais nacionalidades 2009, SEF (2010)⁶.

⁵ Consultado no dia 16 de Setembro de 2010, em <http://www.sef.pt>.

⁶ Consultado no dia 16 de Setembro de 2010, em <http://sefstat.sef.pt>.

No que respeita ao reagrupamento familiar, esta matéria tem merecido alguma atenção por parte das instituições comunitárias, devido ao grande número de pessoas estrangeiras existentes, em Portugal, que vivem grandes dramas familiares. Segundo as informações contidas no SOS Racismo (2002: 265), “a directiva proposta pela Comissão (2000/C204/09) teve como objectivo, por um lado, tornar efectivo o exercício do direito ao reagrupamento familiar e, por outro lado, criar um quadro harmonizado para o exercício de tal direito”. Desta forma, têm direito ao reagrupamento familiar os nacionais de países terceiros que estejam legalmente residentes, os refugiados e os apátridas. Este reagrupamento familiar engloba não só o cônjuge e os filhos menores, mas também aqueles que vivem em união de facto. No que respeita à contribuição da imigração para a população do país de acolhimento, podemos referir que esta se reflecte em duas formas, nomeadamente na dinâmica demográfica de um país, a salientar a chegada de imigrantes e a descendência dos mesmos que vão influenciar o aumento do número de nascimentos (Rugy, 2000). Ainda segundo a mesma autora, o nascimento de cidadãos estrangeiros e de origem estrangeira representa uma percentagem substancial do total dos nascimentos registados nos países europeus. O factor positivo destes nascimentos é a contribuição para travar o envelhecimento demográfico do país.

A integração dos estrangeiros num país de acolhimento engloba determinadas variantes. Ao Estado compete o papel de integrar esses imigrantes fazendo contratos de trabalho, o que torna temporária a presença dos estrangeiros e, seguindo uma política de longo prazo que incite os emigrantes a tornarem-se membros do país (Rugy, 2000). Os factores de saída dos imigrantes de “topo” dos seus países de origem deveram-se a questões políticas e económicas. Nas décadas de 40 a 60, algumas actividades económicas e a Segunda Guerra Mundial trouxeram para Portugal alguns profissionais de qualidade, continuando esta recepção com o aumento do investimento estrangeiro e, também, com o incremento do turismo. Nas décadas seguintes, mais concretamente entre 1986 e 1995, o número de estrangeiros com profissões mais qualificadas duplicou, passando de 12 600 para 24 600 pessoas (Peixoto, 1999). Por outro lado, num mercado de trabalho com perfis pouco exactos, a mão-de-obra estrangeira permitia colmatar algumas lacunas locais, em sectores como a agricultura, o turismo (restauração), ou, ainda, a construção civil. Deste modo, a imigração introduziu uma mão-de-obra complementar, a qual veio ocupar lugares de trabalho pouco qualificados e pouco remunerados. No entanto, o crescimento no sistema de produção que a imigração originou no país de acolhimento

pode não se caracterizar apenas por tendências positivas. Como refere Rugy (2000: 15 e 16), “o impacto da imigração não pode reduzir-se a um mero efeito sobre o crescimento da produção, considerado como um indicador económico global. A imigração também influencia a relação capital/trabalho e a modernização do sistema de produção. Deste modo, o recurso a uma mão-de-obra abundante e barata foi interpretado com um travão ao progresso técnico, em proveito da manutenção de técnicas produtivas mais intensas em termos de trabalho”. Verificamos, deste modo, uma dicotomia relativamente à mão-de-obra estrangeira, pois se, por um lado, a vinda de mão-de-obra barata reduziu a relação capital/trabalho, por outro, a imigração também permitiu um aumento global dos lucros.

Relativamente ao movimento associativo de imigrantes em Portugal, podemos aferir que a emergência e a expansão deste tipo de associações dependem não só do trajecto imigratório das comunidades estabelecidas num determinado país, como, também, do contexto político e social em que essas comunidades se inserem.

Em Portugal, até 1999, o regime local não distinguia as associações que tinham como principal objectivo o trabalho *com* e *para* os imigrantes, daquelas que eram organizadas por cidadãos de outras nacionalidades. Actualmente, estas associações atingiram um outro estatuto, tendo como principal objectivo a integração socioeconómica das populações estrangeiras. Na perspectiva de Albuquerque, Ferreira e Viegas (2000), podemos distinguir três fases de desenvolvimento do movimento associativo de imigrantes em Portugal: uma primeira fase de intervenção de emergência, na década de 80 que se caracterizou pelo surgimento de associações informais na área metropolitana de Lisboa que acolheram os recém-chegados; na segunda etapa houve um impulsionamento na intervenção das associações enquanto agentes da integração socioeconómica dos imigrantes, tendo-se dado os primeiros passos na intervenção política, reivindicando os direitos de cidadania dos imigrantes e dos seus descendentes; a última fase iniciou-se a partir dos meados da década de 90 e é descrita como uma etapa de maturação do movimento associativo. Nesta altura, as associações têm o reconhecimento formal pelas instituições públicas, nacionais e locais.

1.2.1. Língua e Cultura. As Actuais Formas de Multiculturalismo e Multilinguismo

O Homem de há 40 000 anos era constitutivamente o mesmo que o da actualidade. O seu cérebro era semelhante e, se as condições exteriores tivessem sido análogas ao que são hoje, este ascendente primitivo teria podido tornar-se um Homem do século XXI, com as suas reacções, o seu modo de pensar e agir, a sua sensibilidade. Neste sentido, o que nos separa do *Homo Sapiens* não são as diferenças de natureza, mas sim diferenças culturais, de preparação. O comportamento humano é, deste modo, fruto de duas forças, do ambiente físico e social e das respostas do nosso organismo biológico a esse ambiente (Clausse, 2001).

O termo “Cultura” abarca em si inúmeras definições que se foram desenvolvendo e diversificando ao longo dos tempos. A cultura de uma civilização vive de representações mentais, de tradições, costumes que constituem a identidade dos povos nos respectivos espaços regionais, nacionais e étnicos. Todos os povos têm os seus usos, costumes, religião, uma concepção do mundo, porque o ser humano é um ser de cultura, isto é, possuidor de conhecimentos. São numerosos os historiadores e antropólogos que se debruçaram sob esta temática, procurando aperfeiçoar cada vez mais esta definição. O termo cultura, que deriva do latim *cultura* ou *cultus* e que, na sua acepção primária, significa cultivar o solo, cuidar, reteve várias acepções e diferentes níveis de especificidade. Segundo Jorge Dias, citado por Carmo (1995: 124), “cultura é uma herança social, transmitida de geração em geração, mediante mecanismos de socialização e enculturação (sic) dos indivíduos que fazem parte dos diferentes grupos sociais, completamente alheios a qualquer transmissão genética”. Por seu turno, Ting-Toomey (1998: 9) aduz que o termo cultura possui três características importantes, a salientar: “primeiro, o termo cultura refere-se a um conjunto diversificado de saberes, partilhando realidades e normas que constituem os sistemas de conhecimento de significados de uma sociedade em particular. Em segundo lugar, esses sistemas de significados aprendidos são partilhados e transmitidos através de interacções diárias entre membros de um grupo cultural e de uma geração seguinte. Em terceiro lugar, a cultura ajuda os membros a adaptarem-se ao seu ambiente externo”.

O ser humano não nasce culto. Todavia começa a receber cultura desde que nasce. A língua é, precisamente, um dos elementos fulcrais desta aprendizagem. Deste modo, aprender uma determinada língua é também compreender a cultura dessa língua. Língua e cultura são dois conceitos indissociáveis, uma vez que a língua transmite a cultura de um povo e ela é parte integrante dessa mesma cultura. O termo cultura encontra-se, assim, estritamente ligado às memórias, tradições, artes e costumes que constituem a identidade dos povos nos respectivos espaços regionais, nacionais ou étnicos. Aprender uma língua torna-se, assim, apreender um dos componentes estruturadores dos padrões culturais de um povo. De facto, é património cultural não só a forma como comunicamos, como nos saudamos, como agradecemos e como pedimos, bem como a forma de se apresentar a literatura, o teatro, a música e o cinema. As representações colectivas fixam-se noutros moldes, como nas lendas, nas fábulas, nas histórias infantis e, mais concretamente no caso português, no fado, nas touradas, nas festas populares, ou ainda, nas quadras populares. A ideia de cultura admite um quadro dinâmico que encerra em si mesmo mecanismos susceptíveis de adaptação e evolução produzidos por um grupo como resposta às solicitações do seu meio. Ao tentar delinear uma cultura para os membros de uma sociedade, deparamo-nos com dificuldades no reconhecimento absoluto da mesma, visto que cada indivíduo tem uma versão subjectiva e pessoal, diferente, por vezes, da cultura que outros lhe atribuem. No entanto, a existência de múltiplas versões, diferentes ou equivalentes, não impedem a identificação e reconhecimento dessa cultura, como um todo, no seio de uma comunidade (Albuquerque, Ferreira e Viegas, 2000).

A cultura, considerada como objecto político, é um facto recente. Como refere Marques (1995: 16), “a cultura, no sentido restrito da produção e fruição das diversas expressões artísticas, ao acompanhar as transformações da sociedade, da estratificação social e da própria organização do Estado, torna-se, progressivamente, factor que, pelas funções sociais que desempenha, justifica e exige intervenções de carácter administrativo, emanadas do poder. Por outras palavras, torna-se matéria da acção política”. O usufruto da cultura, que se transmitia, por exemplo, através dos espectáculos de teatro ou do cinema, torna-se público e qualquer pessoa, independentemente da sua classe social, podia entrar. Com o passar do tempo, o Estado foi criando escolas dramáticas, de música e de dança, intensificando-se as criações destas Academias, na primeira metade do século XX. Neste âmbito, fundam-se o Teatro Nacional Maria II, o Teatro de S. Carlos, entre outros (Marques, 1995).

A cultura portuguesa espelha a influência de diversas culturas, de várias maneiras de pensar. Neste sentido, podemos falar de multiculturalismo português. A movimentação portuguesa pelo mundo é, desde há séculos, um dado adquirido. Por outro lado, o mesmo ocorre no território português com outros povos, resultando no cruzamento de tradições, hábitos, línguas, religiões, saberes, emigrações e migrações. Na perspectiva de Silva e Jorge (1993), o Estado também teve um papel de bastante relevo no que concerne às culturas nacionais, mantendo a ideia de que um espaço nacional de cultura é o meio pelo qual a cultura dos portugueses passa a ser cultura portuguesa.

O termo cultura nem sempre teve a mesma conotação ao longo dos séculos. Em meados do século XVI, cultura significava a guarda das crianças, de colheitas e de animais. No século XVIII, este termo era aplicado às actividades humanas, começando a diferenciar-se através da quantidade do saber, ou seja, já distinguia as pessoas mais cultas das outras. No século XIX, o termo surgiu como forma de adaptação de um grupo social ao seu meio, conhecendo as variadas formas de cultura. No século seguinte, a ideia de cultura estava associada ao processo de cultivar as pessoas, proporcionando a aquisição de competências intelectuais e morais para o desenvolvimento em sociedade. No seu decurso e até aos nossos dias, cultura passa a ser compreendida como um conjunto de realizações sociais que comprovam processos de pensamento e padrões de actividade humana (Albuquerque, Ferreira e Viegas, 2000).

Ao abordarmos o conceito de cultura entramos numa área muito abrangente e de difícil definição do que é o multiculturalismo. Neste sentido, podemos questionar: será que o multiculturalismo remete apenas para o âmbito de cruzamento de diversas culturas numa determinada área? Será também que podemos falar de multiculturalismo quando unimos a aquisição de variadas áreas da cultura? Podemos, ainda, dizer que existe um multiculturalismo europeu? De acordo com a concepção de alguns investigadores, o termo multiculturalismo remete para um cruzamento cultural dentro das nossas sociedades. Segundo Romero *apud* Rocha (2004: 158), “uma compreensão do multiculturalismo implica uma ideia de que as culturas não são estáticas, que não são todas homogêneas. As culturas estão sujeitas à resistência, à mudança”. Na perspectiva da autora, não é consensual que o multiculturalismo defenda que a cultura é o selo de autenticidade de um grupo, nem que se fixe num conjunto de costumes, práticas e herança cultural.

No entanto, Sacristán (2001: 86) afirma que o termo multiculturalismo pode conter duas vertentes, “por um lado, ser uma constatação da existência da diversidade cultural, o que deveria ser uma forma de chamar a atenção sobre um tipo de pluralidade. Por outro lado, quer dar a ideia de que existe uma certa ordem e uma sistemática diferenciação ou separação entra culturas”. O autor refere, ainda, que através do processo híbrido e da globalização das culturas, assistimos ao contacto entre elas graças ao relacionamento e deslocamento dos indivíduos. Neste sentido, a figura seguinte esquematiza diferentes processos de comunicação intercultural entre as pessoas. Podemos verificar, primeiramente, que os indivíduos socializados numa determinada cultura (A) ao deslocarem-se para outra comunidade entram em contacto com os indivíduos da cultura (B), como é o caso dos viajantes, turistas ou emigrantes à procura de emprego. Desta forma, os indivíduos que saiam da cultura (A) também a transportam consigo para o grupo (B), mas será o indivíduo da cultura (A) quem se terá de adaptar a (B). Contudo, se a pessoa da cultura (A) levar conhecimentos que são valorizados pelos indivíduos da cultura (B), esta cultura também os pode incorporar, integrando-os como os seus, como é o caso da gastronomia, de tecnologias ou de formas de pensar. Ainda se pode verificar mais uma situação, como é o caso das invasões ou conquistas, em que a cultura (A) se impõe à cultura (B). Constatamos, deste modo, que nem a cultura (A) nem a cultura (B) partem de elaborações puras, ao invés, são produtos de muitos intercâmbios, pois o factor essencial das alterações culturais reside na mobilidade dos indivíduos que transportam com eles a informação cultural.

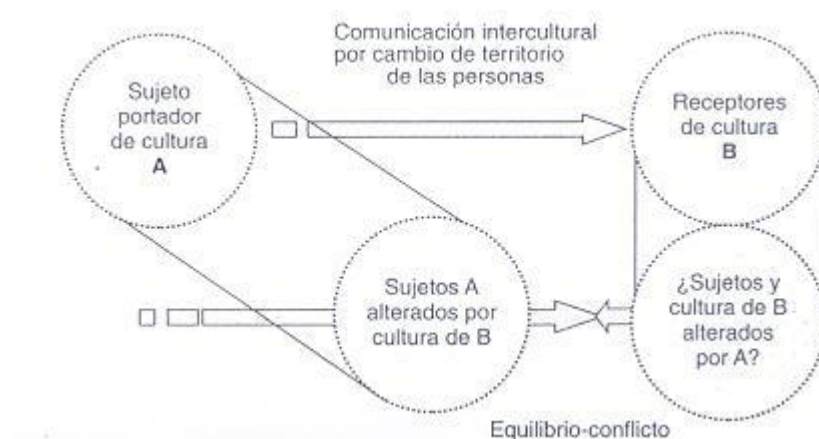


Figura 1- Os processos de comunicação intercultural através de pessoas, Sacristán (2001).

A corroborar estas ideias, surge Silva (1999) que afirma que o “legado cultural” se encontra associado à reprodução e transmissão de um conjunto de crenças, valores, hábitos, comportamentos e tradições compartilhadas que determinados grupos sociais transportam e que podem ser conservadas numa outra comunidade. De facto, com o acolhimento de milhares de imigrantes, o nosso país tornou-se, igualmente, receptor de diferentes culturas, pois cada imigrante transporta consigo uma identidade própria, um conjunto de hábitos, de saberes que o caracteriza por força da influência do seu país de origem. Para O’Farrell (2003: 18), ao multiculturalismo exige-se “a eliminação da discriminação social e política daqueles grupos sociais que apresentam características distintas das da cultura dominante e o apoio dos esforços desses grupos por manter a sua identidade cultural”. Na continuidade do pensamento deste autor, há que ter presente que no seio da cultura se podem distinguir vários níveis estruturais que actuam de maneira diferente relativamente às trocas e incorporações e à sua capacidade de readaptação. Deste modo, pode distinguir-se, por exemplo, o nível de língua, o nível de cultura popular ou, ainda, o nível das artes, como a música e a literatura. O’Farrell (2003: 21) acrescenta “outra exigência ao multiculturalismo que é o estabelecimento de uma educação multicultural: ou seja, a educação não deveria funcionar como um instrumento político para subministrar a cultura nacional”. Verificamos, desta forma, que pertence, também, à Escola a transmissão das variadas culturas. Respeitante a esta temática, Gadotti, na apresentação que elaborou em McLaren (1997: 16), menciona que “embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se espaço privilegiado dessa integração. (...) A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes”.

A Escola Portuguesa tem assistido a um grande aumento da diversidade cultural dos seus alunos. De acordo com a Base de Dados Entreculturas, no ano lectivo de 94/95, estavam matriculados nas escolas públicas portuguesas 1 423 173 alunos, dos quais 93 668 eram oriundos dos países PALOP, de origem asiática, ciganos, filhos de ex-emigrantes, do Brasil, dos países da União Europeia e, ainda, alunos provenientes de outras origens (SOS Racismo, 2002).

Minoria Ano	PALOP	Or. asiática	Ciganos	Ex- emigrantes	Brasil	Un. Eur.	Outras origens	Total minorias	Total nacional	Percentagem minorias
94/95	32.508	1.456	4.963	35.343	3.336	7.946	8.116	93.668	1.423.173	6.6%
95/96	35.394	1.611	5.098	33.465	3.561	9.856	9.987	97.976	1.342.356	7.3%
96/97	35.959	1.740	5.466	25.979	3.568	9.536	8.389	90.637	1.321.180	6.7%
97/98	36.229	1.739	5.930	25.101	3.542	10.026	9.577	92.144	1.299.305	7.1%
Cresci- mento 94/95- 97/98	11.4%	19.4 %	19.5 %	-29%	6.2%	26.2 %	18%	-1.6%	-8.7%	7.6%

Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no início do ano dos alunos “não lusos”, SOS Racismo (2002).

No que respeita ao multiculturalismo enquanto identidade colectiva da sociedade, O’Farrell (2003) refere que este deve ser entendido para que nenhum dos grupos com culturas diferentes se sinta excluído do mesmo. O conceito de multiculturalismo abarca em si outras perspectivas para além das referidas anteriormente. Segundo uma entrevista elaborada por Trindade a Muniz Sodré (2000: 22), “o reconhecimento dessa diversidade cultural pode obrigar à revisão de si mesmo, pode levar a educação a desembaraçar-se do peso de ter se tornado máquina de produção de profissionais e diplomas burocratizantes”.

Constatamos, assim, que existe dentro de uma sociedade uma heterogeneidade e uma diversidade cultural relativamente aos conteúdos a apreender. Na visão de Muniz Sodré, a multiplicidade de pontos de geração de saber encontra-se na cultura europeia dos livros, na cultura europeia das artes e das ciências. Acrescenta, ainda, que “reconhecer a diversidade cultural implica revitalizar um pouco o saber e a memória nacional preservada na forma de livro, na forma de obra de arte, de monumentos, de arquivo. (...) A questão da diversidade cultural, antes de mais, é a questão de levar a criança, de levar o adolescente, desde a escola, desde o início da escola primária, a valorizar o pintor, a valorizar o território onde vive, a não desprezar, como as gerações passadas, o que não é letra, o que não é brilho tecnológico” (Sodré *apud* Trindade, 2000: 21 e 23). Gama (2008), fundamentando-se em Horta, identifica quatro períodos nas políticas de integração em Portugal. Evidencia, assim, o período entre 1974 e 1990,

denominando-o de política de “laissez-faire”, em que não se tomou nenhuma postura face à integração dos imigrantes; o segundo período engloba os anos entre 1990 e 1994, nomeando-o como política integracionista/assimilacionista que, embora tenham reconhecido um conjunto de medidas que se referia à integração, aguardavam que os imigrantes alterassem o seu modo de vida, os seus comportamentos. O terceiro período baliza-se entre 1995 e os inícios do século XXI, intitulado de política integracionista/pluralista. Esta fase distinguiu-se pela formação de novas medidas e mecanismos institucionais, como por exemplo a criação do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, o qual reconhece os direitos de cidadania dos imigrantes. O último período inicia-se em 2001, designado como política de integração, privilegiando a normalização e legalização dos imigrantes, assim como admite o reconhecimento da cidadania como direito e como prática cívica. Na zona europeia, o número de imigrantes que desejam fixar-se tem vindo a aumentar substancialmente, crescimento este que se verifica igualmente em Portugal.

Antes de finalizar a temática presente, torna-se pertinente responder à questão se existe ou não uma multiculturalidade, uma cultura europeia. De acordo com Ribeiro (2002: 293), “a trajetória das culturas europeias nas artes, nas letras, na ciência, na religião, na filosofia e na doutrina política parece essencialmente unitária; produto de povos em permanente comunhão. Mas tal unidade é só aparente. A algum sentido comum, não faltam a diversidade, o permanente conflito, a contradição e, por vezes, a guerra sem tréguas”. No entanto, a autora defende outra perspectiva tendo por base a união da Europa: “mas, na história política, europeia, dividida e conflituosa, não estiveram ausentes, ao longo de séculos, a criação e a expressão culturais que gradualmente se impuseram sobre as fronteiras e para além dos conflitos nacionalistas ou políticos. Entre outras, a música, as artes plásticas, a poesia, a ficção, a filosofia e a cultura científica, alcançaram, antes de serem universais, o estatuto de europeias”.

Surge, desta forma, uma dicotomia no que se refere à cultura europeia. Se por um lado, existe um relativo nacionalismo no tocante à cultura de cada país, verificamos, por outro lado, que outras formas de expressão nos unem enquanto europeus. No entanto, Ribeiro (2002: 294) afirma que “há, todavia, uma certeza: sem cultura não há Europa. Assim, no princípio da Europa está a cultura”. Podemos referir que a Europa assenta numa diversidade cultural, uma vez que a civilização é diversa e mutável. Contudo, existem ideais que nos unem relativamente às correntes filosóficas, políticas e sociais que marcaram a evolução do Homem ao longo dos tempos. Na continuação do

pensamento do autor, é-nos dito que “os ideais de cidadania, de liberdade, de democracia e dos direitos humanos fazem hoje parte da cultura europeia, mas também das culturas de outros continentes e de outras civilizações” (Ribeiro, 2002: 295).

Podemos, então, afirmar que o pilar do sistema de cada país europeu assenta num multiculturalismo europeu, sendo que, ao tratarmos do tema da imigração no nosso país, é inevitável falarmos de multilinguismo. Contudo, tal como o multiculturalismo, o multilinguismo abarca teorias de diferentes âmbitos. Deste modo, podemos falar de multilinguismo aquando da existência de várias línguas numa sociedade. Devido ao grande fluxo de imigrantes que Portugal acolhe anualmente, assistimos a um afloramento constante de novas línguas. Neste sentido, entendemos por multilinguismo a coexistência de diversas comunidades linguísticas numa mesma área geográfica. O conceito de multilinguismo compreende, igualmente, a capacidade de compreender e de falar em mais de uma língua. Esta aptidão torna os indivíduos mais abertos a outras culturas e perspectivas de diferentes comunidades. Falar a língua de outro indivíduo manifesta uma vontade de comunicar com o Outro. A corroborar este pensamento, a *Carta dos direitos fundamentais da União Europeia* (2004), no artigo II – 83º refere que a União Europeia respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística, ou seja, a União Europeia baseia-se no princípio da união da diversidade. No entanto, o Conselho da Europa (2001) diferencia os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo. Neste sentido, entende por multilinguismo o conhecimento de um determinado número de línguas ou a coexistência de diversas línguas numa determinada sociedade. Refere, ainda, que se pode alcançar o multilinguismo diversificando, meramente, a oferta de línguas numa escola, incentivando os alunos a estudarem mais do que uma língua estrangeira. Ao invés, salienta que a abordagem plurilinguista transpõe essa perspectiva anterior, pelo facto de que a “experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (...) essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter / relacionam e interagem” (Conselho da Europa, 2001: 23). Desta forma, podemos afirmar que a abordagem plurilinguista surge intimamente associada ao desenvolvimento de um repertório linguístico, no qual se incluem todas as capacidades linguísticas das diferentes línguas.

No seguimento do referido acerca do multilinguismo, torna-se pertinente compreender a diversidade linguística no seio de uma língua. Uma vez que toda a língua é dinâmica e se encontra em constante mutação, também ela está sujeita a variações. Segundo Vermes e Boutet (1989), toda a língua possui, simultaneamente, duas zonas de realizações, ou seja, as zonas estáveis e as instáveis. As estáveis evidenciam-se pelo facto de não existir variações possíveis num estado de língua, ao contrário, as instáveis caracterizam-se pelas variações, pelas alternativas. Estas variações no seio de uma língua transformam-se numa característica fulcral das línguas naturais, explicando a sua evolução histórica e dinâmica. Assim, a diversidade da língua apreende-se em três parâmetros: “toda a língua é historicamente diversificada e, dada a mudança linguística, um estado de língua no tempo 1 é diferente do estado de língua no tempo 2. Toda a língua é socialmente diversificada tanto pela origem geográfica, quanto pela origem social dos locutores. Toda a língua é estilisticamente diversificada, os locutores modificando sua maneira de falar de acordo com as situações sociais em que se encontram” (Vermes e Boutet, 1989: 115).

Deste modo, a diversidade linguística reflecte a existência de diferentes níveis sociais e das suas normas sociolinguísticas. O Artigo nº 22 da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia* determina que a União Europeia respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística. Mediante estas indicações legais básicas, a União Europeia tem tomado diversas medidas que proporcionem a todos os seus residentes, a igualdade de oportunidades, assim como proteger e impulsionar a diversidade linguística na Europa. Os membros compreendem a integração como um processo bilateral de integração do imigrante e do país de acolhimento. De acordo com Nieto (1999), a incorporação dos grupos com culturas distintas é designada por aculturação, apresentando dois modelos: o modelo unicultural que ignora os valores e costumes dos imigrantes, adoptando os comportamentos da sociedade dominante e o modelo multilinear que prevê formas de integração.

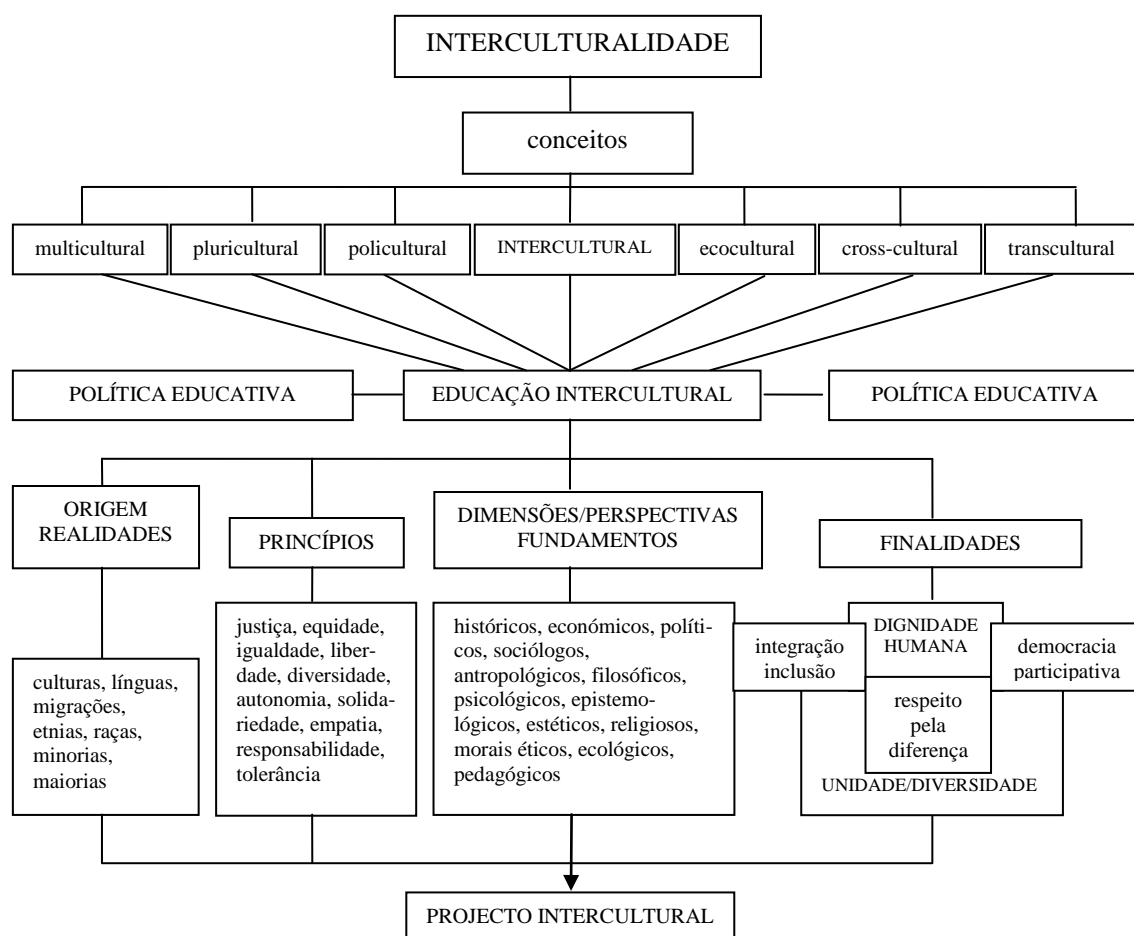
A história é, precisamente, o reconhecimento das alterações no tempo, da evolução contínua, da incorporação de possibilidades e de novas realizações que a levam por diante. Como refere Boneu no seu artigo *apud* Ribeiro (2003: 178), “assistimos a mudanças drásticas que nos mostram a existência da diversidade de culturas, a multiplicidade de religiões e sistemas que explicam o mundo”.

A consolidar este pensamento surge Ribeiro (2003) que afirma que a identidade de cada comunidade deverá ser pensada como contraditória, múltipla e sempre alvo de

reactualização. De facto, em todos os países europeus, a vida cultural é multipolar. Assim, no quadro da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que movimentam diversos elementos de língua, de cultura, de religião em função do contexto. O objectivo fulcral da educação multicultural consiste em modificar as escolas e outras instituições educacionais para que os estudantes oriundos de outras comunidades usufruam de uma igualdade educacional. Numa sociedade para todos, cada um de nós é parte integrante dela e tem o direito de ser incluído.

Na óptica de Mateus, Pereira e Fischer (2008: 338), a par dos factores unicamente linguísticos, existem aspectos externos que interferem na aquisição de uma língua não materna, como por exemplo “as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto das duas línguas, o modo de integração do aluno na turma e no currículo escolar do país de acolhimento”. As autoras apontam, ainda, como factores externos, os aspectos psicolinguísticos que englobam as características individuais do aprendente, tais como a idade, o sexo, as atitudes e as motivações. Deste modo, a enorme variedade linguística e cultural existente na Escola Portuguesa pode ser utilizada para criar um lugar para as línguas maternas dos alunos, ou seja, promovem a criação de escolas multilingues, onde já está integrado o ensino de línguas e culturas dos alunos de origem migrante. Para Mateus, Pereira e Fischer (2008: 338 e 339) tem-se verificado que “a inclusão no currículo escolar de áreas de desenvolvimento do bilinguismo ou plurilinguismo tem reflexos positivos na aprendizagem das línguas e de outros conteúdos curriculares, por contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para o reforço da sua identidade cultural”.

Ao falar de educação intercultural urge clarificar, primeiramente, alguns conceitos que foram emergindo em torno desta problemática, como se pode verificar no quadro seguinte:



Quadro 1- Universo Conceptual, Peres (1999).

De facto, houve necessidade de delimitar conceptualmente a aplicação dos diferentes termos que agrupam a raiz “cultura” e os prefixos “multi”, “pluri”, “poli”, “inter” e “trans” que se alteram de acordo com os contextos históricos, geográficos e institucionais. Segundo Leurin *apud* Peres (1999), o termo multicultural define a condição das sociedades, grupos, nas quais muitos indivíduos pertencentes a culturas distintas moram juntos, independentemente do seu estilo de vida. Pluricultural é praticamente um sinónimo, indicando apenas a existência de uma situação particular, traduzindo unicamente a sua pluralidade. Por sua vez, transcultural envolve um movimento, isto é, a transposição de uma situação cultural a outra. Finalmente, intercultural define um processo dinâmico de natureza social em que os intervenientes são, positivamente, levados a serem conscientes da sua interdependência. Para Allmen, referenciada por Peres (1999: 51), intercultural significa o “reconhecimento da diversidade de representações, referências e valores; diálogo de intercâmbio e interacção entre estas diversas representações e referências; (...) descentração, de

questionamento na reciprocidade, em relação às nossas visões egocêntricas do mundo e das relações humanas”. Peres (1999: 52) salienta que apesar de existirem algumas semelhanças, o interculturalismo diferencia-se do multiculturalismo por algumas questões de interpretação. Enquanto o interculturalismo surge como “um projecto, um desejo, uma perspectiva, um ideal e apresenta um avanço em relação ao multiculturalismo, pois vai mais além da simples coexistência entre culturas diferentes, sem para tanto empreender a sua fusão num modelo comum impregnado de um novo contrato social”. Barandica, num artigo escrito *in* Essomba (2006: 17 e 18), pactua desta mesma posição, considerando que “a perspectiva de uma educação multicultural só se verifica nas escolas com existência de alunos de diversas origens étnico-culturais; a educação limita-se aos aspectos curriculares, sem ter em conta as relações de poder que se estabelecem na sociedade entre cultura dominante e cultura dominada; reconhece a escola como um espaço ideal para recrear as relações interétnicas; e limita-se a incluir no currículo tópicos culturais dos diferentes grupos minoritários”.

Por sua vez, a educação intercultural implica uma evidência global, no sentido de incorporar as propostas educativas em projectos de carácter social; facilita e promove os processos de intercâmbio, interacção entre as culturas; parte de um conceito dinâmico de cultura e de identidade cultural; preocupa-se com o binómio diferença-igualdade; estende a educação intercultural a todas as escolas (Barandica *in* Essomba, 2006). Na continuação da temática da educação e da multiculturalidade, Barandica apresenta algumas experiências escolares, subdividindo-as em categorias. A primeira refere-se ao respeito pelo *curriculum*, proporcionando uma aproximação em diversos aspectos, como por exemplo, abordar alguns eventos culturais de diversas etnias e nações, como celebrações, mitos, heróis, religiões. Faculta, igualmente, uma perspectiva de transformação, pois realizam-se mudanças na estrutura do *curriculum*, de modo a que haja uma compreensão e conceptualização de conteúdos das diferentes perspectivas culturais. Proporciona, também, uma centralização na acção ética, social e cívica, uma vez que o aluno efectua projectos aos quais implicam acções cívicas relacionados com diversos assuntos estudados. Estas experiências interculturais podem estabelecer-se em várias disciplinas, possibilitando uma transversalidade curricular. Outra categoria da educação intercultural assenta na metodologia, tendo em consideração os referentes culturais que o aluno transporta, proporcionando estratégias metodológicas diversificadas que ajudem a vincular e implicar nos processos de aprendizagem a diversidade do aluno; promovendo metodologias de interacção e intercâmbio. Por

último, o autor apresenta a categoria do respeito à concepção da diversidade cultural interna, onde se pode adaptar uma compreensão da diversidade centrada na percepção de minorias culturais visíveis. Por seu turno, Gama (2008) apresenta diversos modelos de políticas multiculturais que equivalem a variadas formas de compreender a educação das minorias étnicas. A primeira etapa do multiculturalismo denomina-se de assimilacionismo, caracterizando-se como um processo social que leva à anulação das barreiras culturais entre as minorias face às maiorias: “neste processo, pretende-se dos indivíduos das minorias étnicas que adquiram os traços culturais do grupo dominante, custando-lhes muitas vezes, o afastamento da cultura materna” (Gama, 2008: 14).

Esta política educativa, impossibilitada de integrar os grupos minoritários, tanto a nível económico, como social, oferece um número escasso de igualdades de oportunidades educativas, visto que o currículo escolar se orienta apenas para o grupo maioritário. Neste sentido, o insucesso escolar dos alunos das minorias étnicas era atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou, ainda, a desnivelamentos culturais, sem se interrogar como estava formado o currículo, ou como a Escola contestava as necessidades destes alunos. A corroborar esta teoria surgem Mateus, Pereira e Fischer (2008) que mencionam que o não acolhimento da diversidade cultural e linguística pela Escola favorece a manutenção de índices altos de exclusão ou de desigualdade social das populações minoritárias.

O segundo modelo, denominado de integracionismo, defende uma Escola em que os grupos minoritários têm a autonomia para declarar a sua identidade cultural sem entrar em disputa com a identidade cultural da comunidade dominante. Trata-se, desta forma, de um pluralismo suavizado, que se expõe apenas na dimensão cultural. Gama (2008: 15) refere que “esta integração cultural resume-se apenas à aceitação dos aspectos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, rejeitando os aspectos dessa que possam de qualquer maneira ameaçar a cultura dominante”. O currículo, baseado neste molde, envolve conteúdos referentes à diversidade cultural, com a finalidade de minorar a relação de superioridade cultural da maioria. O outro modelo apresentado, designado de pluralismo multicultural, compreende a coexistência das culturas das múltiplas etnias existentes na sociedade. Entende-se por sociedade pluralista, aquela em que os indivíduos conservam a sua identidade cultural. Associa-se a este modelo, os conceitos de multiculturalidade e de educação multicultural. Baseando-se neste modelo, a Escola pode adoptar duas posições divergentes: (i) pode instituir um currículo de cariz étnico, ou (ii), pode sustentar-se no crescimento da

igualdade de oportunidade das minorias, considerando as finalidades seguintes: “aquisição de conhecimentos e competências necessárias à participação cívica e à adesão aos ideais democráticos de igualdade, justiça e liberdade; Afirmção/preservação dos aspectos mais importantes da cultura materna do indivíduo” (Gama, 2008: 16).

O multiculturalismo só pode ser desenvolvido nas escolas, caso se observe o trabalho em equipa, a apropriação do currículo à cultura materna dos alunos, a adaptação dos materiais educativos à valorização da cultura materna dos grupos étnicos, assim como, a execução de actividades que fomentem a auto-estima.

A quarta medida educativa refere-se ao interculturalismo que visa reconhecer a variedade cultural. Esta veio terminar com a homogeneidade do sistema educativo, conferindo um enriquecimento pedagógico. Torna-se, assim, impreterível adaptar a diversidade cultural às escolas, como por exemplo, adicionar conteúdos étnicos ao programa, educação bilingue, ou, ainda, salientar os contributos da integração dos grupos minoritários para o património nacional.

Em suma, é visível que os modelos apresentados contêm aspectos positivos e outros menos, mas compete às instituições escolares decidir e aplicar aqueles aspectos que beneficiam a inclusão dos alunos imigrantes, prezando as suas diferenças e encará-las como um factor de melhoria no processo de ensino/aprendizagem e não como um obstáculo à aprendizagem e inclusão das comunidades minoritárias.

2. Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira

2.1. Língua Materna

Tomemos a afirmação de que “ensinar Português é levar o sujeito da aprendizagem a encontrar-se consigo próprio, com o mundo em que vive, com os mundos que o precederam e com aqueles que lhe sobreviverão, numa palavra, levá-lo a viver a cultura” (Santos *apud* por Alarcão 1995: 37). Devido ao enorme fluxo de emigração portuguesa, a língua portuguesa é falada em comunidades portuguesas dispersas por numerosos países dos cinco continentes. De acordo com informações apresentadas em Silva (1992), o Português classifica-se como a sétima língua materna oficial mais falada em todo o mundo e ocupa o quinto lugar entre as mais difundidas

geograficamente. Apesar de ser língua oficial de sete países, cujas populações atingem 187 milhões de indivíduos, é língua materna oficial dos 160 milhões de habitantes de Portugal e do Brasil, representando cerca de 86% da totalidade dos seus falantes. Neste sentido, a língua portuguesa manifesta determinadas características que lhe permitem vir a reclamar-se de língua de comunicação internacional. Porque é “utilizada por mais de 100 000 de falantes, por ser falada em todos os continentes, por ser usada por diferentes grupos nacionais, por várias comunidades religiosas e por sociedades de vários tipos e, ainda, por ser língua veicular de conhecimentos e de conceitos” (Gomes *et al.*, 1991: 2). De acordo com Cardoso (2007), fundamentando-se nos programas de *Língua Portuguesa* para o Ensino Básico, reconhece-se a língua materna como o componente mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e percepção do mundo que nos rodeia. Assim, percebe-se que o domínio da língua materna, considerado como factor de transmissão e adaptação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.

No seguimento do *Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação III* (1997), o ensino e aprendizagem da língua materna encontram-se vivamente relacionados com o protótipo de uma sociedade e com as formas de pensamento e de acção, tornando-se, deste modo, uma problemática que engloba dimensões curriculares, metodológicas e histórico-antropológicas. Uma vez que a linguagem verbal é o meio de comunicação humana, por excelência, apta a responder ao grau de satisfação das necessidades pessoais e sociais, não podemos colocar de lado as formas de propagação e utilização dos códigos linguísticos por parte das gerações mais jovens e dos grupos recém-chegados ao seio de uma comunidade. Desta forma, o ensino da língua materna tem sido, no âmbito histórico, um objecto de permanente preocupação.

A complexidade que gira em torno da definição de língua materna tem-se revelado bastante ambígua, uma vez que não existe nenhuma convenção teórica total relativamente à natureza da linguagem na existência humana. A expressão *língua materna* provém do hábito em que eram as mães que educavam os seus filhos na infância e também porque é a língua da Pátria. Deste modo, a língua transmitida pela mãe era a primeira a ser apreendida pela criança, adaptando-se àquele sistema linguístico. Na perspectiva de Silva (1992), a transmissão de notícias ou informações, quer sejam feitas por via oral ou escrita, não enfrenta nenhum obstáculo linguístico entre os indivíduos cujo veículo de entendimento seja a língua materna: “a língua

materna oficial é o veículo ideal para a convivência e o crescimento das comunidades humanas. Os textos escritos, as discussões, os debates, os discursos, as trocas de idéias, os telefonemas – enfim, todas as comunicações fluem, ordenada e facilmente, entre pessoas e entidades que se entendem na mesma língua, sobretudo quando o fazem na língua materna, que é o acervo comum, familiar, das idéias e noções de cada universo linguístico”. (Silva, 1992: 30). Na perspectiva de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), qualquer criança ao iniciar a escolaridade básica transporta consigo um domínio significativo da língua usada no seio familiar, ou seja na socialização primária. Acrescentam que “tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. (...) Uma das componentes nucleares do ensino da língua materna diz respeito à capacidade de manipulação consciente do sistema linguístico, com vista à análise e descrição do conhecimento intuitivo que a criança possui da língua materna” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 35 e 39).

A corroborar estes pensamentos, surge Girard (1976) ao afirmar que todas as crianças conseguem dominar uma língua desde os primeiros anos da sua existência. É óbvio que o domínio a que nos referimos não anuncia o conhecimento de todo o sistema linguístico e das suas estruturas complexas, mas sim de uma aquisição de carácter natural do processo, que o diferencia da aprendizagem do meio escolar. Girard (1976: 23) aduz igualmente que “a aquisição da linguagem é um fenómeno social como o provam de maneira incontestável os exemplos históricos de “crianças lobos” ou de “crianças selvagens” que, tendo vivido os seus primeiros anos fora do meio humano, não só não tinham aprendido a falar, como também tinham perdido a capacidade de adquirir uma primeira língua na idade favorável”.

Segundo Xavier e Mateus (1990: 231), língua materna consiste na “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. No entanto, não se deve confundir os termos de língua materna e língua de origem, pois segundo Gallisson e Coste (1983: 532), “opõe-se língua de origem ou «língua de partida» a «língua alvo» ou «língua de chegada», quando se estudam as operações de tradução, isto é, de passagem de uma língua a outra. Tem interesse limitar o emprego destes termos a problemas técnicos de operações translinguísticas, portanto, não identificar língua de origem com língua materna ou língua 1 (língua conhecida) e língua alvo com língua estrangeira ou

língua 2 (língua ensinada), para não confundir os problemas de transcodificação e aprendizagem”.

No que concerne ao ensino da língua materna, este sofreu paulatinamente um aperfeiçoamento relativo à sua concepção. Para Roulet (1980), os conceitos tradicionais da pedagogia da língua materna fundavam-se na ideia de que a criança possuía um domínio muito incompleto da sua língua na entrada da escolaridade básica. Actualmente, e de acordo com o autor, “foi reconhecida assim uma distinção entre a língua falada que a criança tem na entrada da escola e a língua escrita que deve ser aprendida e é desenvolvida uma pedagogia orientada para a aquisição de um novo código” (Roulet, 1980: 29). A língua materna é uma componente essencial da identidade e da integridade pessoal e cultural de um indivíduo. A criança, quando inicia a escolaridade básica, é portadora de um reportório verbal bastante diversificado, que pode variar de um indivíduo para o outro, mediante determinados factores, como os socioculturais (Roulet, 1980). Sequeira (1993) partilha do mesmo pensamento, isto é, de que a criança, mesmo antes de principiar a escolaridade obrigatória, acarreta já um diversificado conhecimento da sua língua: “a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, os mecanismos mais complexos de atribuição de interpretação, as combinações de palavras, as formas de expressão de diferentes tipos de actos linguísticos nas situações de interpretação em que habitualmente participa, para além de contar já com um fundo lexical apreciável. Todo este conhecimento é consequência natural da aquisição e desenvolvimento da linguagem” (Sequeira, 1993: 11 e 12).

A par do conhecimento que a criança possui da língua materna, é na Escola que crianças e jovens vão desenvolver as suas capacidades linguísticas, corrigindo algumas dissemelhanças existentes nas diferentes condições socioculturais. No pensamento de Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a Escola deve orientar-se por procedimentos que conduza ao ensino da língua materna, desde o primeiro ao último ano de escolaridade. Deste modo, e segundo as autoras, a Escola tem um papel fulcral na transmissão desses princípios, a salientar o contributo para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição; possibilita a todos o

acesso ao Português padrão⁷ e, simultaneamente, promove o respeito pelas restantes variedades; valoriza as atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornece os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos; concebe e põe em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Neste sentido, e de acordo com Santos (2002), parte-se da ideia de que o aluno é o sujeito e agente do processo de ensino-aprendizagem, possuindo um papel activo na aquisição do saber, na estruturação do pensamento, na construção da sua identidade e na sua relação com o mundo. Para tal, o discente é solicitado a intervir na construção e avaliação das suas aprendizagens, na dinamização das actividades, inclusive na gestão dos conteúdos programáticos.

Verificamos, desta forma, que um dos objectivos fundamentais do ensino do Português como língua materna consiste em promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, consciencializando-os, de igual forma, para a existência de diversas variedades linguísticas⁸. Outra componente nuclear da Escola, no que concerne ao ensino da língua materna, refere-se à “promoção da mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma activa e criativa, extraíndo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 39).

No seguimento desta temática que envolve o desenvolvimento das competências linguísticas da língua materna na Escola, Marques (2005: 17) confere, igualmente, um papel fulcral à Escola, pois esta permite que os discentes contactem com formas mais complexas e mais elaboradas da língua, ou seja, “dotá-los de um saber-fazer que lhes possibilite utilizarem proficuamente a língua em quaisquer contextos, desde os mais simples aos mais elaborados”. Este aspecto revela-se bastante importante, uma vez que possibilita aos alunos um leque linguístico vastíssimo, que os ajudam a enfrentar novas situações. De acordo com a autora, “o ensino da língua na escolaridade básica deverá

⁷ Recorde-se que a norma padrão do Português, aqui denominada de Português padrão consiste na variedade (geográfica, social ou situacional) que “adquire maior prestígio e é erigida em norma da língua falada pela comunidade, sendo utilizada como língua oficial, de cultura e de escolarização” (Ministério da Educação, 1997: 36).

⁸ Quanto às variedades linguísticas divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário (Cunha e Cintra, 2000). De acordo com Xavier e Mateus (1990), o conceito variedade linguística pode englobar, igualmente, os conceitos de dialecto, registo, falar e, ainda, gírias profissionais, etárias e de grupo.

ser fundamentalmente uma formação para a leitura e uma formação para a escrita, já que saber interagir adequadamente com materiais escritos constitui (...) a base do exercício de uma competência literária” (Marques, 2005: 17 e 18). A par da transmissão de conhecimentos linguísticos, é igualmente essencial pensar nos métodos a utilizar para a transmissão desses saberes. Tornar as aulas mais criativas e motivadoras para os discentes é fundamental para uma boa interacção entre aluno e os objectivos a transmitir. Segundo Barbeiro (1998) “para além da comunicação linguística, a relação entre linguagem e o jogo pode processar-se pela utilização de características da linguagem como elementos do próprio jogo. (...) Enquanto os jogos linguísticos se caracterizam pela utilização da língua, os jogos metalinguísticos caracterizam-se pela reflexão acerca da língua” (Barbeiro, 1998: 38).

Constatamos, desta forma, que estas duas variantes são indissociáveis. Deste modo, as áreas activadas pela relação entre a linguagem e o jogo apresentam-se como zonas de prosseguimento de objectivos neste processo de ensino-aprendizagem da língua. Na óptica de Barbeiro (1998), o jogo constitui um dos rumos para a modificação da relação pedagógica, os discentes podem tornar-se mais participativos, obter novos estatutos, desempenhando um papel activo na aprendizagem: “Este constitui um primeiro nível do estabelecimento da relação entre o jogo e a linguagem no processo de ensino-aprendizagem da língua materna” (Barbeiro, 1998: 41). Relativamente aos jogos linguísticos, reconhecemos que alguns se encontram limitados à sala de aula, no entanto outros podem adaptar-se para as circunstâncias actuais. Deste modo, existem jogos linguísticos diferentes que estão direccionados para vários ciclos de aprendizagem. Barbeiro (1998) apresenta alguns moldes. A título ilustrativo, para o 1º Ciclo de ensino pode dramatizar-se cenas do quotidiano, ou, ainda, transpor enunciados orais para outras formas de linguagem (gestual, sonora). Quanto ao 2º e 3º Ciclos pode-se contar histórias a partir de sequências de sons ou de imagens, ou improvisar situações do quotidiano ou imaginadas.

Em suma, o aluno tem que se tornar um agente cada vez mais activo no processo de ensino-aprendizagem, tendo de conquistar a sua própria autonomia, desenvolver o seu sentido de responsabilidade e, conjuntamente, criar os seus hábitos de trabalho. Por sua vez, ao professor solicita-se disponibilidade para a partilha e construção de conhecimentos com vista a um acompanhamento directo e constante do aluno.

2.2. Língua Segunda e Língua Estrangeira: Algumas Diferenças Conceptuais

Após abordada a definição de língua materna, torna-se fundamental explicar os conceitos de língua segunda e de língua estrangeira. Importa, desde já, salientar que não existe um consenso relativamente a estas duas noções. Gallisson e Coste (1983) definem língua segunda (L2) como a expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz uma alteração útil em relação a «língua estrangeira» nos países em que uma «língua não materna» beneficia de um estatuto privilegiado. Por sua vez, descrevem língua estrangeira (LE) como a aprendizagem no meio escolar de qualquer língua diferente da L1 que depende de uma pedagogia não materna ou «estrangeira», qualquer que seja o estatuto oficial dessa língua na comunidade em que vive o aluno (Gallisson e Coste, 1983). Na perspectiva de Xavier e Mateus (1990), língua estrangeira designa a língua não nativa do sujeito e por ele apreendida com maior ou menor grau de eficácia (Xavier e Mateus, 1990). Ançã (2005) menciona que a língua não materna engloba a língua segunda e língua estrangeira. No entanto, a língua segunda pode surgir como sinónimo de língua estrangeira mediante o contexto não apenas das escolas, como também da perspectiva de aquisição da língua ou da política educativa vigente. Neste sentido e segundo a autora, L2 pode ser definida por dois tipos de critérios: psicolinguísticos, na medida em que se tem em conta a cronologia de aquisição da língua (a segunda a seguir à materna, primeira língua) e sociolinguísticos, visto que se trata da escolha de uma língua internacional não materna, para língua oficial.

Embora língua materna, língua segunda e língua estrangeira sejam divergentes quanto à sua definição, existem, contudo, espaços que as aproximam e intercepçionam conforme se constata na figura seguinte:

Conceitos e Intercepções

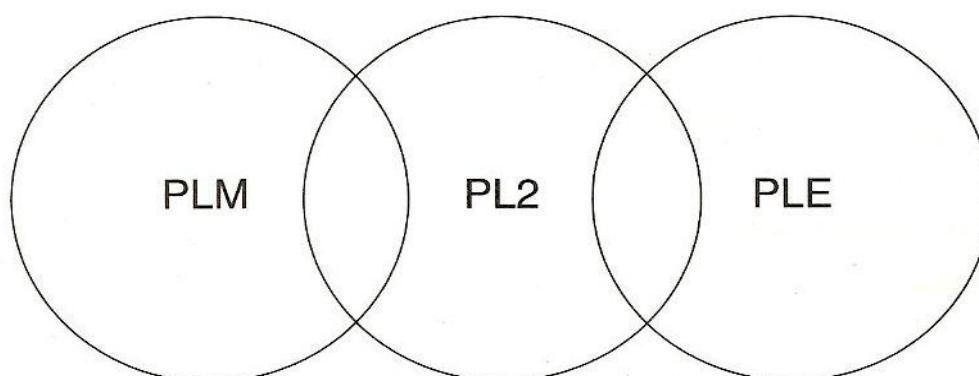


Figura 2 – Conceitos e Intercepções, Ançã (2005).

Segundo Ançã (2005), LM e L2 cruzam-se relativamente aos contextos de utilização escolares e sociais, afastando-se, deste modo, da LE que é falada, quase unicamente, no espaço da aula de língua estrangeira. Na continuidade do seu pensamento, a investigadora salienta que “nesta conformidade, as finalidades das línguas fazem aproximar de novo LM e L2, no que se refere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber. Por outro lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente” (Ançã, 2005: 38). No âmbito da definição de língua segunda, podem identificar-se, ainda, algumas variantes desta. Neste sentido, e de acordo com a autora, PL2 pode identificar-se como: Português – língua das raízes, no que concerne à língua falada pela comunidade portuguesa dispersa pelo mundo; Português – língua de acolhimento, no que se refere à aprendizagem do português pelas populações imigrantes em Portugal; Português – língua oficial, relativamente aos países que integram os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné - Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe); Português – língua de resistência, como se verificou em Timor-Leste, enquanto resistência à dominação indonésia. Por seu turno, Ellis (1985) realça que a aquisição da língua segunda e da língua estrangeira se caracteriza por um processo complexo. Primeiramente, refere que existe um contraste entre aquisição da língua materna e da língua estrangeira, visto que se aprende uma língua adicional após a aquisição da língua materna. Seguidamente, refere que o termo L2 abarca a aprendizagem da língua naturalmente e não controlada, ao invés da LE que se caracteriza pela aprendizagem dependente do ensino em sala de aula. Desenvolvendo esta linha de pensamento, afirma

que “o termo “aquisição da segunda língua” refere-se ao processo subconsciente ou consciente pelos quais uma língua diferente da língua materna é aprendida num ambiente natural ou tutelado. Abrange o desenvolvimento da fonologia, do léxico, da gramática e do conhecimento pragmático” (Ellis, 1985: 6).

Cook (2001) corrobora este pensamento na medida em que menciona que a L2 é utilizada em contextos do dia-a-dia, enquanto a LE se caracteriza pela aprendizagem, em contexto escolar, de uma língua adicional. Na sequência da sua teoria, refere que as similaridades existentes entre a aprendizagem da língua materna e língua estrangeira devem encontrar-se determinadas pois, embora a língua materna ajude os aprendentes em determinados elementos comuns com a língua estrangeira, deve cessar quando estes são diferentes. No seguimento da teoria apresentada, Cook (2001) refere que ambas as línguas coexistem na mesma mente e, conseqüentemente, torna-se necessário atribuir um nome que refira todo o conhecimento que combine a língua materna com a segunda língua adquirida independentemente à qual denominou de “multi-competence”. O exemplo seguinte apresenta o conhecimento das duas linguagens na mesma mente:

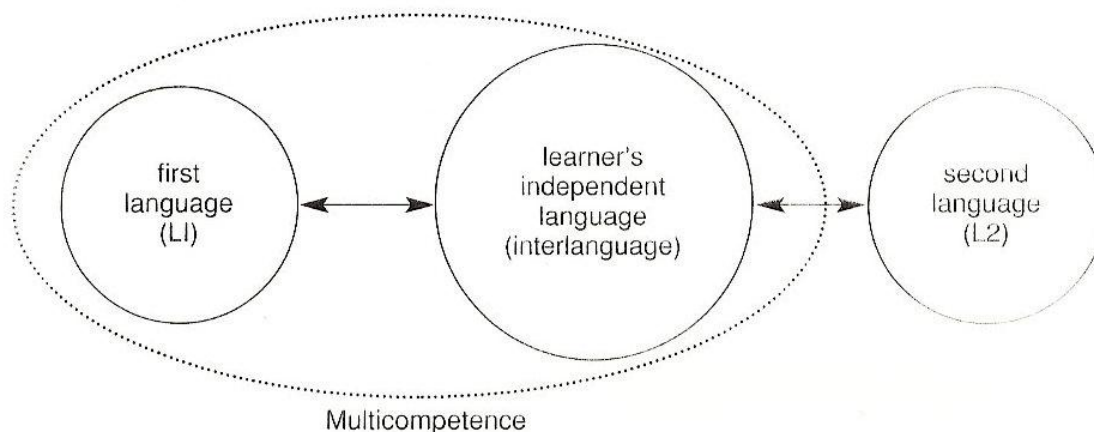


Figura 3 – Multicompetência, adaptado de Cook, (2001).

De notar que Frias (1992: 65) confirma a mesma opinião referindo que “o aluno da L2 elabora, a partir dos dados que tem, um sistema intermediário em relação ao sistema de referência. Mais do que a imitação, a aprendizagem da L2 implica a reconstituição dos diversos sistemas de regras da língua-alvo pela elaboração de uma sucessão de estados intermediários aproximativos”. Na óptica de Klein (1986), a língua segunda pode ser adquirida de diferentes maneiras, em qualquer idade, com diferentes intenções e condições. A principal diferenciação entre a língua segunda e língua

estrangeira reside no facto da primeira ser apreendida espontaneamente e de uma forma não orientada e a aquisição da língua estrangeira é orientada, usualmente, por um professor. Acrescenta, ainda, que “o termo “aprendizagem espontânea” é usado para designar a aquisição de uma segunda língua na comunicação quotidiana, de uma forma natural, sem orientação sistemática” (Klein, 1986: 16).

Desta forma, e após referirmos algumas teorias, podemos concluir que por língua segunda se entende a língua apreendida por um indivíduo naturalmente, como similitude da língua materna, em situação de imersão linguística. No que concerne à língua estrangeira, podemos referir que consiste na aprendizagem de uma nova língua, em instituições de ensino, no qual se desenvolve um variado repertório linguístico, em situação formal de aprendizagem. Como menciona Leiria (2001), língua segunda refere-se à aprendizagem de qualquer língua depois da primeira, independentemente do estatuto dessa língua face a quem a aprende, ou ao país em que essa língua está a ser estudada. Por seu turno, Brumfit e Carter (1986: 36) defendem que “a língua segunda é uma língua não-nativa que é utilizada para fins de comunicação, normalmente usada como meio para a educação, governo ou negócios”.

CAPÍTULO II

A Leitura e a Compreensão Textual

1. Dos Discursos à Compreensão

Crescer linguisticamente significa aprender a estrutura e as regras do uso da língua. O conhecimento apreendido através das regras linguísticas espelha a competência que cada falante possui da sua língua e exterioriza-se através do nível de compreensão dos enunciados proferidos. Segundo Sim-Sim (1997), a compreensão abrange a recepção e decifração de uma cadeia fónica e a sua correspondente interpretação mediante um determinado sistema linguístico. Para a autora, a compreensão abarca duas etapas, ou seja, a percepção da fala e a segmentação da cadeia sonora. Deste modo, a influência da compreensão amplia-se desde a identificação de palavras isoladas até à proficiência de estruturas complexas. Na óptica de Carrol e Freedle (1972), o termo “comprehension” surge essencialmente como sinónimo de “understanding”. Neste sentido, estes conceitos estão intimamente relacionados com os conceitos de explicação e conhecimento, uma vez que a explicação é o meio ou o processo de transmitir a compreensão e o conhecimento é o estado genérico sobre o qual recaem as várias espécies de compreensão. Por seu turno, Pedro (1992) salienta que a análise da linguagem na aula assenta em dois pressupostos que se inter / relacionam, nomeadamente a estrutura e a função da linguagem. Sinclair e Coulthard (1978) corroboram esta ideia e apontam três funções principais da língua, nomeadamente, a exposição, a pergunta e a ordem, cujas realizações se apresentam nas formas declarativas, interrogativas e imperativas. Pedro (1992), baseando-se em Bellack, refere que existem quatro movimentos centrais nos discursos da aula: os movimentos de estruturação que preparam o contexto para uma actividade posterior; os movimentos de solicitação que se projectam não só a criar uma resposta verbal ou física, como também a estimular aqueles a quem se pretenda que prestem atenção a determinado assunto; os movimentos de resposta que incluem um relacionamento mútuo com os movimentos de solicitação e, por último, os movimentos de reacção que surgem para alterar ou avaliar o que foi referido. De acordo com a reflexão da autora, estes quatro movimentos pedagógicos caracterizam as unidades elementares para uma análise do discurso de docentes e discentes. Relativamente às funções da linguagem, Pedro (1992), fundamentando-se em Halliday, apresenta, também, três funcionalidades do discurso da aula, ou seja, a função «ideacional», «interpessoal» e «textual»: “Porque a linguagem

serve uma função «ideacional» generalizada, podemos usá-la para todos os fins específicos e tipos de contexto que envolvam comunicação de experiência. Porque serve uma função «interpessoal» generalizada, podemos usá-la para todas as formas específicas de expressão pessoal e interacção social. É um pré-requisito para a sua actuação eficaz, sob estes dois aspectos, é o que referimos como função «textual», onde a linguagem se torna texto e se relaciona consigo própria e com o contexto em que é usada. Sem a componente textual de significado, não poderíamos fazer qualquer uso a linguagem” (Halliday *apud* Pedro, 1992: 64). Torna-se, assim, crucial avaliar a relação e a influência que os discursos dos professores exercem na aprendizagem dos discentes. Estes discursos afectam não apenas a maneira como se gere e se mantém a disposição das actividades na sala de aula, como também afectam os processos de pensamento dos alunos e, ao mesmo tempo, a sua aprendizagem (Loureiro, 2000a). Desta forma, e mediante a perspectiva de Barth (1996), existem três tipos de falsas compreensões dos estudantes, nomeadamente: a confusão entre a palavra e o sentido – os alunos empregam um símbolo abstracto, como por exemplo «círculo», sem, na verdade, perceberem o seu significado, pois consideram que a própria palavra é o sentido; a confusão entre os elementos pertinentes e não pertinentes em relação a um dado problema – as crianças atribuem um valor errado a um elemento não pertinente e chegam a outro significado divergente da do professor – os estudantes estabelecem, por associação verbal, elos entre uma palavra e alguns exemplos, contudo, não perceberam a essência das ligações. Os alunos estão, por exemplo, aptos a formular a palavra «verbo», perante determinados exemplos conhecidos de verbos, no entanto não sabem diferenciar os elementos necessários para justificar essa classe gramatical. Loureiro (2000a) destaca que os esclarecimentos verbais que representam os discursos dos docentes se entendem em três actos: (i) os actos de comunicação; (ii) os actos de compreensão e (iii) os actos de ensino-aprendizagem, como analisamos nos subcapítulos seguintes.

1.1. Os Discursos numa Perspectiva de Comunicação

Os actos de discurso dos professores desempenham actos de comunicação e, deste modo, não podem infringir as regras naturais da comunicação. Entendem-se por estas regras de compromisso, os conceitos de “o dado” e “o novo”. Segundo Haviland e Clark (1974), o docente, ao principiar a sua explicação, deve ter em conta quais são os conhecimentos que os alunos possuem e que são considerados sabidos, “o dado”. Estes conhecimentos tornam-se a base da comunicação posterior e é a partir destes conteúdos que o professor apresenta novos termos, denominados de “o novo”. Relativamente aos novos assuntos transmitidos pelo professor, o autor acrescenta que “Na apresentação destes conteúdos o professor teria como especial cuidado a selecção daqueles que resultem verdadeiramente informativos e a sua organização, para que o aluno os possa perceber e representar como dotados de articulação e coerência” (Loureiro, 2000a: 107). Neste processo de interacção professor – aluno, torna-se fundamental perceber se as ideias novas são percebidas e se estão de acordo com os conceitos previstos pelo docente. Caso esta transmissão seja bem sucedida e apreendida pelos alunos, “o novo” modifica-se para “o dado”, prosseguindo este decurso com a exposição de mais informações, como se verifica no esquema seguinte:



Figura 4 – Dimensões de análise do discurso dos professores, Loureiro (2000a).

É assim crucial perceber se “o dado” que os alunos devem possuir é realmente sabido, visto que se os conteúdos forem desconhecidos não há modo de evitar a incompreensão. Loureiro (2000a) apoia-se em Sinclair e Coulthard relativamente ao processo de compreensão do discurso e propõe a estrutura I-R-A, ou seja, Indagação, Resposta e Avaliação. No entanto, Sánchez, Rosales e Cañedo, *apud* Loureiro (2000a), apresentam duas categorias de contexto e relação relativamente para a concepção do “dado”. Passamos, deste modo, a identificá-las: o contexto cognitivo e a relação.

O contexto engloba (i) a Evocação que torna presente os conceitos já apreendidos pelos alunos, quer no contexto escolar quer no exterior; (ii) a Indagação que avalia os conhecimentos anteriores dos discentes por meio de perguntas, tendo em vista a criação de um ponto de partida comum e (iii) o Reflexo através do qual se percebe o que ocorre no pensamento do aluno. A segunda categoria inclui (i) o Sentido que se obtém através de uma determinada funcionalidade nos conteúdos a transmitir; (ii) os Objectivos em que se determinam as metas da aula mediante algumas manifestações e (iii) o Compromisso onde se aplicam determinadas expressões que assinalam a ligação que se deve estabelecer entre o docente e discente:

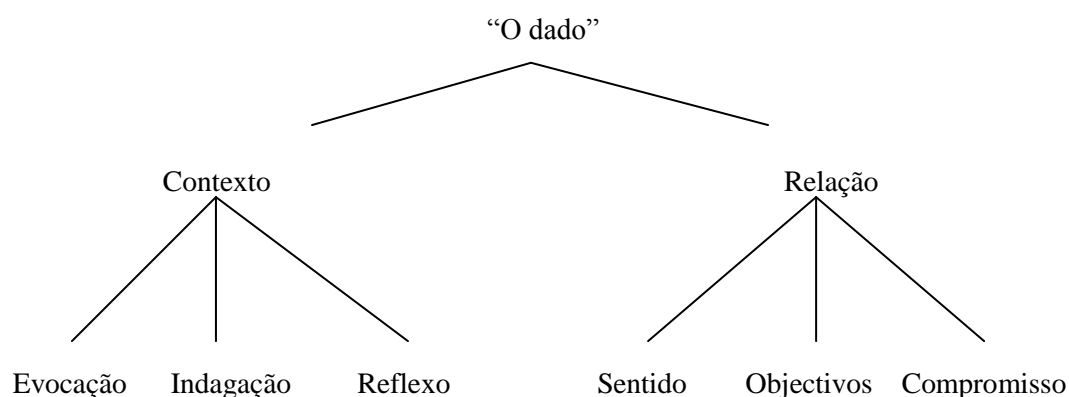


Figura 5 – Categorias de análise do episódio “o dado”, Loureiro (2000a).

Na perspectiva de Barth (1996), as falsas compreensões do discurso podem ser da responsabilidade dos alunos, como já verificámos, ou dos professores. Neste sentido, apresenta três constatações, a primeira refere-se ao modo de emitir a mensagem-saber; a segunda diz respeito à atitude dos alunos perante o saber e a última constatação enuncia a relação entre o saber e a forma como ele é compreendido. Relativamente à primeira constatação, o autor expõe quatro causas que estão na origem de algumas incompreensões, a salientar: (i) a explicação de um conceito é ministrado recorrendo a categorias mais gerais, ou seja, num nível superior de abstracção; (ii) o esclarecimento é feito a um nível de abstracção inferior, no entanto não tornam expressas as ligações entre os elementos; (iii) o docente transmite um, ou excepcionalmente, dois exemplos, contudo sem que os discentes percebam a que é que o exemplo se refere; (iv) é usada uma explicação por analogia, no entanto os alunos não compreendem o que é necessário associar. Quanto à segunda constatação que se refere à atitude dos alunos perante o saber, Barth (1996) salienta que no decorrer da aprendizagem, os alunos não têm, por

vezes, a possibilidade de constatar a sua compreensão relativa ao “novo”. Os exercícios práticos, ou os trabalhos de grupo não possibilitam, obrigatoriamente, o estabelecimento de ligações com o esclarecimento precedido. No que concerne à terceira e última constatação, o investigador salienta que a dificuldade gira em torno do facto dos alunos não terem oportunidades regulares de procurar e mudar a recepção dos conteúdos ministrados.

1.1.1. Os Discursos na Óptica da Compreensão

Relativamente aos actos do discurso na perspectiva da compreensão, apresentados em Loureiro (2000a), estes baseiam-se na intuição de como deveria ser o procedimento do professor na transmissão do discurso. Os discursos dos pedagogos assentam em duas áreas essenciais: a área textual que nos permite descrever em níveis distintos a organização que expõe os discursos e a segunda área designada contextual que permite comparar os níveis de estrutura com a exposição dos conteúdos, assim como com os processos cognitivos implícitos na compreensão. Uma vez que é crucial a organização dos discursos dos docentes para haver uma boa compreensão do mesmo, auxiliando os alunos na utilização das estratégias utilizadas, abordaremos, de seguida, os níveis de organização de um discurso.

Loureiro (2000a) apresenta-nos os elementos estruturais de um discurso coerente do professor, baseado em Kintsch e Van Dijk. Neste sentido, refere o plano microestrutural, macroestrutural e superestrutural. O plano microestrutural, considerado o primeiro nível de organização do discurso, caracteriza as conexões lineares entre os componentes do discurso. Há que salientar, primeiramente, que os discursos são compostos por sequências de proposições sem relação entre si, mas constituem unidades coerentes e estruturadas. Entende-se por proposição uma unidade mínima de conhecimento com estatuto de independência. Na perspectiva dos autores, a primeira estrutura (supra-ordenada) possui um âmbito cognitivo, enquanto as restantes se relacionam através da repetição de segmentos. Esta recapitulação argumental contribui para a ordenação dos pensamentos do discurso, permitindo ajudar a delimitar o nível de importância para cada uma das ideias da estrutura supra-ordenada (Loureiro, 2000a). A coerência linear do discurso subordina-se ao progresso temático. Graesser e Goodman

(1985) apresentam as seguintes relações no que respeita ao nível da coerência da compreensão: (i) as relações causais, onde se estabelecem vínculos conceptuais entre as acções; (ii) as relações motivacionais, em que se associam as acções mediante planos dirigidos; (iii) as relações de propriedade e apoio (apuráveis nos textos expositivos), que possuem entre si as proposições que nos indicam relativamente ao modo como caracterizar personagens, objectos e entidades. Ligam, ainda, proposições que contêm esclarecimentos gerais com outras proposições e que aceitam ou recusam a veracidade dessa informação geral.

No nível macroestrutural, os segmentos locais do discurso associam-se em unidades de informação com significação própria. De acordo com Loureiro (2000a), para perceber como um determinado tema se relaciona com as respectivas proposições é fundamental compreender como se combinam as regras de organização semântica com a informação microestrutural. Os autores denominam estas regras de combinação de *macro-regras*. Segundo Loureiro (2000a: 113), encontramos nos discursos duas orientações: “Os discursos possuem temas ou tópicos e o seu significado não se pode explicar unicamente em termos de análise do significado de cada proposição individualmente considerada. Os discursos apresentam também significados globais, macroestruturas discursivas, que não se expressam em proposições isoladas mas em sequências autónomas e completas de proposições constituindo uma reconstrução teórica e linguística do tema ou tópico do discurso”. Em suma, entende-se por nível macroestrutural, as unidades de informação com significado próprio que se organizam mediante elementos mais locais do discurso.

No que respeita ao nível superestrutural, podemos referir que este possui igualmente um carácter global e incide, mais precisamente, nas formas que os discursos podem assumir. Loureiro (2000a), baseado na perspectiva de Meyer, refere que a consistência e organização de um texto assentam na sua estrutura. O modo como se relacionam as ideias do discurso é visível nessa estrutura. O autor realça, ainda, a existência de cinco categorias de relações retóricas entre os elementos do texto: (i) a Colecção que apresenta a inter-relação de uma lista de segmentos que se pode expressar através de um seguimento temporal; (ii) a Casualidade em que o teor do texto aparece ordenado em torno de uma textura casual, o qual possui antecedentes e consequentes; (iii) o Problema-solução onde a conexão entre os conteúdos surge determinada pela descrição de um problema e pela sua própria solução; (iv) a Comparação, onde existe uma comparação entre dois fenómenos e se expõem as semelhanças e diferenças; (v) a

Descrição cujo termo descritivo se refere ao tema, visto que as ideias se elaboram em torno do mesmo. Por sua vez, Van Dijk, mencionado por Loureiro (2000a), propõe determinadas categorias protótipos relativamente aos textos expositivos: a Introdução, onde se expressam vários aspectos, tais como a dimensão de lugar, tempo, a definição do problema do discurso e do texto; o Problema, onde descreve uma situação nova e imprevista; a Conclusão, onde se resume o teor do discurso; a Solução, onde apresenta uma maneira de resolver o problema e a Avaliação, onde enaltece as consequências e resultados das soluções utilizadas.

1.2. Os Discursos como Actos de Ensino/Aprendizagem

Um dos objectivos fundamentais do ensino baseia-se no desenvolvimento partilhado do conhecimento transmitido na aula. O meio pelo qual é transmitido o discurso é através da linguagem e esta deve ser perceptível para que os alunos possam compreender e aprender a informação leccionada. Na óptica de Loureiro (2000a: 131), “Discursos e compreensão partilhada andam juntos no processo de aprendizagem, para levar os alunos a conhecer e compreender coisas e interpretações próprias de outras pessoas que estão para além do seu conhecimento do mundo”. De acordo com o autor, é necessário haver condições para que se desenvolva um processo de negociação do significado partilhado, ou seja, um discurso para se modificar num acto de ensino aprendizagem tem que passar por informação, pergunta e resposta constante para o aluno. Desta forma, podemos concluir, que a elaboração conjunta de significados depende não só dos conteúdos curriculares, como também das regras do processo. Na sequência do estudo dos processos de compreensão do discurso, Carrol e Freedle (1972) demonstraram a existência de uma relação directa entre a compreensão e memória. Deste modo, refere: “se a compreensão é um processo que ocorre mais ou menos em simultâneo com a recepção de uma mensagem, estaríamos interessados na ocorrência ou não ocorrência desse processo apenas durante a recepção da mensagem, ou pelo menos dentro de um intervalo de tempo muito curto. Assim, se a memória está envolvida em tudo, ela deve ser apenas o que tem sido chamada de memória de curto prazo, ou seja, memória que pode desaparecer em poucos segundos.” (Carrol e Freedle, 1972: 7).

2. O Desenvolvimento Cognitivo e a Aprendizagem

2.1. O Desenvolvimento Cognitivo

Desde sempre que a construção do conhecimento foi alvo de diversas teorias. A aquisição da nova informação na estrutura dos processos do conhecimento contém um papel fulcral na construção do conhecimento. Por seu lado, a noção de aprendizagem evidencia não só os aspectos relacionados com o comportamento, como salienta, igualmente, os aspectos relativos ao modo como se constrói o conhecimento. Desta forma, focaremos, inicialmente, nesta fase do trabalho, uma reflexão sumária dos processos do desenvolvimento, apresentando também algumas das suas controvérsias. De seguida, abordaremos a relação existente entre os processos cognitivos e a aprendizagem.

Segundo Woolfolk (1999), o conceito de desenvolvimento refere-se a uma sucessão de mudanças que ocorrem entre a concepção e a morte dos seres humanos. Na continuação do pensamento da autora, o desenvolvimento humano divide-se em quatro fases: o desenvolvimento físico que tem a ver com as mudanças das estruturas e das funções corporais que se processam ao longo do tempo; o desenvolvimento pessoal que se refere às modificações de personalidade de um indivíduo; o desenvolvimento social que se reflecte nas mudanças do modo como nos relacionamos com os outros e o desenvolvimento cognitivo que explica as transformações do pensamento. Para Flavell, Miller e Miller (1993), a imagem tradicional de desenvolvimento cognitivo refere-se aos processos e aos produtos da mente humana. Woolfolk (1999) realça que muitas das transformações que ocorrem durante o desenvolvimento se devem ao crescimento e maturação dos indivíduos. Os trabalhos da autora referem, ainda, os três princípios gerais do desenvolvimento: os indivíduos desenvolvem-se em ritmos diferentes – as diferenças de desenvolvimento diferem de indivíduo para indivíduo, alguns apresentarão um progresso mais lento em determinadas áreas do que outros; o desenvolvimento é relativamente ordenado – as pessoas desenvolvem algumas habilidades primeiro que outras, por exemplo na infância, as crianças, sentam-se antes de caminhar, ou balbuciam antes de falar; o desenvolvimento surge de forma gradual – é raro que as transformações ocorram de um dia para o outro, ou seja, as mudanças desenvolvem-se no tempo.

Na opinião de Piaget (1975c), o desenvolvimento intelectual está condicionado a determinados factores hereditários, agrupando-os em dois conjuntos biologicamente diferentes. No que respeita aos factores hereditários do primeiro grupo, o autor refere que são de ordem estrutural e encontram-se vinculados à constituição do nosso sistema nervoso e dos nossos órgãos sensoriais. Contudo, embora proporcionando estruturas úteis à inteligência, as características do primeiro grupo são limitativas, contrastando com os factores do segundo grupo. O segundo grupo, que aglomera as realidades psicológicas hereditárias, possui uma importância cimeira para o desenvolvimento da inteligência. Se, por um lado, este grupo comporta certos níveis de inteligência superiores aos símios, por outro lado, a actividade funcional da razão encontra-se unida à “hereditariedade geral” da própria organização vital. Piaget (1975c: 14) refere que “assim como o organismo não poderia adaptar-se às variações ambientais se não estivesse já organizado, também a inteligência não poderia apreender qualquer dado exterior sem certas funções de coerência, de relacionamento etc., que são comuns a toda e qualquer organização intelectual”. Como resultado dos seus trabalhos iniciais, Piaget (1975c) concluiu que todas as espécies herdaram tendências básicas do desenvolvimento, realçando a organização, a adaptação e o equilíbrio. Expõe, igualmente, que no seio do desenvolvimento mental se encontram elementos variáveis e invariáveis, no qual se engloba, neste último funcionamento, a organização e a adaptação.

Tendo por base os princípios gerais do desenvolvimento, apresentamos, seguidamente, os quatro estádios do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget: o estádio sensório-motor; o estádio pré-operatório; o estádio das operações concretas e o estádio das operações formais. Deste modo, toda a criança passa por estas quatro etapas exactamente na mesma ordem. Como se verifica no quadro seguinte, cada etapa surge associada a determinadas idades e características:

Etapas	Idade (aproximada)	Características gerais
Período sensório-motor	0 – 2 anos	Começa a fazer uso da imitação, da memória e pensamento, de modo a lidar com o mundo imediato. Começa a perceber que os objectos não deixam de existir pelo facto de estarem ocultos.
Período pré-operatório	2 – 7 anos	Desenvolve gradualmente o uso da linguagem e da capacidade de pensar de forma simbólica. Contudo, o pensamento das crianças é não sistemático e ilógico.
Período das operações concretas	7 – 11 anos	Torna-se capaz de resolver problemas concretos de maneira lógica. O raciocínio operativo concreto é mais flexível e organizado.
Período das operações formais	11 – idade adulta	Torna-se apto para resolver problemas abstractos e hipotéticos de maneira lógica. O pensamento torna-se mais científico.

Quadro 2 – Etapas do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget, Woolfolk (1999).

Como Piaget, Erik Erikson, *apud* Woolfolk (1999) considera o desenvolvimento como uma transição entre etapas, contendo cada uma as suas próprias características e idades. De acordo com o pensamento do investigador, existem oito etapas interdependentes e, em cada uma delas, o indivíduo enfrenta uma crise de desenvolvimento. As oito etapas propostas por Erikson são: (i) a confiança *versus* desconfiança básica (desde o nascimento aos 12-18 meses); (ii) a autonomia *versus* vergonha e dúvida (18 meses aos 3 anos); (iii) a iniciativa *versus* culpa (3 a 6 anos); (iv) a laboriosidade *versus* inferioridade (6 a 12 anos); (v) a identidade *versus* confusão de papéis (Adolescência); (vi) a intimidade *versus* isolamento (Juventude); (vii) a generalidade *versus* estagnação (Maturidade) e (viii) a integridade do eu *versus* desespero (Velhice).

Piaget influenciou vários autores com a sua teoria do desenvolvimento cognitivo. No entanto, estas são alvo de críticas por diversos investigadores como Woolfolk (1999), Sutherland (1996), Mugny e Pérez (1988), Vygotsky (1991),

Carretero e Madruga (1984) e Moore (1973). Algumas das limitações apontadas às teorias de Piaget dizem respeito à existência das quatro etapas de desenvolvimento, referindo que permanece uma falta de congruência no pensamento infantil. Outra crítica baseia-se na falta de esclarecimento no modo como as crianças mais pequenas podem desempenhar, num nível mais avançado, certas áreas em que têm um conhecimento e uma experiência mais adiantados (Woolfolk, 1999).

De acordo com a autora, Piaget e Vygotsky têm ideias comuns e divergentes. Para ambos, a fonte mais importante do desenvolvimento cognitivo são as crianças. No entanto, para Vygotsky, as crianças constroem uma teoria pela qual a criança e o meio social colaboram para alterar a cognição mediante a cultura. Outro aspecto divergente das teorias dos dois autores refere-se ao facto de que para Vygotsky as crianças serem detentoras de capacidade mentais básicas (percepção, atenção e memória) e quando passam a ter uma representação mental, em especial através da linguagem, aumenta a capacidade para participarem em diálogos sociais característicos da sua cultura, começando, igualmente, a comunicar consigo próprias. Por sua vez, Piaget salienta que o facto de as crianças falarem enquanto brincam é um indicador de egocentrismo (Woolfolk, 1999). Mugny e Pérez (1988) corroboram as divergências entre Piaget e Vygotsky relativamente ao papel da linguagem e da educação no desenvolvimento. Sublinham que, de acordo com Vygotsky, é necessário situar as origens das funções das actividades da linguagem no contexto das interacções sociais nas quais a criança participa. Ao invés, referem que Piaget defende a concepção da linguagem egocêntrica que entra em contradição com esta origem social da linguagem.

As críticas aos trabalhos de Piaget não cessaram nos aspectos anteriormente indicados. Quer o sistema geral, quer os estádios individuais foram muito criticados. Segundo Piaget (1975a), o desenvolvimento mental, a acomodação imitativa e a assimilação lúdica, depois de diferenciadas, coordenam-se. Acrescenta, ainda, que “ao nível sensório-motor, elas se dissociam; no jogo simbólico, as imagens imitativas anteriores fornecem os “significantes” e a assimilação lúdica as significações; integradas no pensamento adaptado. (...) Mas, bem entendido, essa integração progressiva na inteligência da acomodação imitativa e da assimilação construtiva não resulta senão de uma ampliação gradual dessa inteligência, causa única do estreitamento gradual da imitação e do jogo, e desde o início existe um núcleo essencial de coordenação entre a assimilação e a acomodação, constituindo a adaptação sensório-motora em geral e a própria inteligência” (Piaget, 1975a: 275 e 276). Por seu lado,

Sutherland (1996), baseado em Butterworth, considera que os conceitos apresentados por Piaget referentes ao período sensório-motor são insuficientemente biológicos. Segundo Sutherland (1996), devemos considerar a fase do bebé, partindo de uma perspectiva mais evolucionista. De acordo com uma pesquisa recente, demonstrou-se que os bebés são capazes de muito mais numa idade bastante inferior à determinada por Piaget. No que concerne ao estágio pré-operacional, este foi o menos criticado, porventura por ser o menos investigado. Neste estágio, a criança adquire um aumento da capacidade de representação e a colaboração ou discussão é acompanhada de gestos e não por palavras (Piaget, 1977).

No entanto, crianças de 3/4 anos compreendem a retenção do número e o tempo entre a aquisição da primeira palavra e a do pensamento operacional diminui significativamente. A aquisição do pensamento operacional foi uma das ideias de Piaget mais criticadas. Na opinião de Piaget, as crianças do estágio pré-operatório não são capazes de realizar operações mentais. Contrariamente, Bryant (1974) e Hughes (1981) consideram que as crianças detêm capacidades para diversos aspectos do pensamento operacional em idades muito inferiores às referidas por Piaget. Para se obter o pensamento operacional, as crianças carecem de ajuda adequada para estimular o mais possível a situação de aprendizagem. Antes de finalizar a exposição de algumas críticas levantadas às teorias de Piaget, salientamos, ainda, outra ideia censurada universalmente por teóricos da educação e que se refere ao modo como Piaget fazia as perguntas às crianças, dando-lhes respostas alternativas, mas não incluía nelas a resposta correcta (Sutherland, 1996).

2.2. A Aprendizagem

Após uma breve reflexão sobre o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, podemos afirmar que durante este processo, o papel da aprendizagem possui uma importância fundamental. Deste modo, podemos questionar o que é a aprendizagem, como é que ela se manifesta e qual a relação existente entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Segundo Tavares e Alarcão (1992: 86), a aprendizagem é “uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável. Ao dizer que a aprendizagem é um processo, pretende exprimir-se que a acção de aprender não é fugaz

e momentânea, mas se realiza num tempo que pode ser mais ou menos longo”. Na perspectiva de Gagné (1975), a aprendizagem é um processo que capacita os seres humanos para modificarem a sua conduta com uma certa rapidez de forma mais ou menos permanente. Ela produz-se como resultado da interacção de um aluno com o seu meio ambiente. Ehrlich (1979) menciona que a aprendizagem exprime-se pela formação e pelo reforço de ligações associativas entre componentes inicialmente independentes. Acrescenta, igualmente, que esses elementos podem ser definidos no interior do sujeito, referindo-se ao nível das estruturas mentais hipotéticas, ou no exterior, baseando-se na aprendizagem ou das respostas fornecidas pelo sujeito.

De acordo com vários autores, podem distinguir-se duas formas de aprendizagem, (i) a aprendizagem social, ou a aprendizagem que deriva da experiência das relações sustentadas com o outro e (ii) a aprendizagem que envolve a experiência individual das acções directamente exercitadas sobre a natureza e as coisas. Os investigadores que se debruçam sobre o estudo do desenvolvimento cognitivo centram-se, essencialmente, sobre esta última forma de aprendizagem (Mugny e Pérez, 1988). Fonseca (2001: 88) refere igualmente que “o triunfo cognitivo não se deve unicamente à aquisição de informação do envolvimento físico e natural, mas sim, e também, à aquisição de informação obtida do envolvimento social, pois é esse o sentido mais sublime da herança cultural”.

Ao mencionarmos que o processo de aprendizagem é experiencial e interior ao sujeito, abonamos não só ao facto da aprendizagem possuir um carácter pessoal, mas também de se manifestar apenas nos seus efeitos, pois é através de demonstrações exteriores que se verifica o que a pessoa aprendeu. No entanto, estas manifestações revelam-se apenas caso tenha existido no interior do sujeito um processo de transformação e mudança. O momento de aprendizagem revela-se nas acções externas que o sujeito não conseguia realizar antes de aprender, mas que após um período de aprendizagem, consegue exteriorizar (Tavares e Alarcão, 1992).

Quanto à relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, podemos referir que estes dois processos desempenham, um sobre o outro, influências recíprocas. Tavares e Alarcão (1992) relatam que “se considerarmos o desenvolvimento humano como um refinamento progressivo da estrutura do sujeito através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da estrutura da pessoa e aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais capaz, mais humano, mais igual a si mesmo, parece haver

muito em comum entre estes dois conceitos” (Tavares e Alarcão, 1992: 87). Afirmam ainda que, à excepção do desenvolvimento fisiológico, o desenvolvimento cognitivo, axiológico, social e linguístico processam-se em interligação com a aprendizagem.

Em suma, podemos afirmar que quer o desenvolvimento, quer a aprendizagem se desenrolam em forma de espiral, visto que o desenvolvimento possibilita a aprendizagem e é impulsionado por ela mesma. A figura seguinte demonstra precisamente o desenvolvimento e a aprendizagem em espiral, através da qual se pode concluir que a criança aprende porque alcançou um determinado desenvolvimento, porém ao assimilar desenvolve-se muito mais:

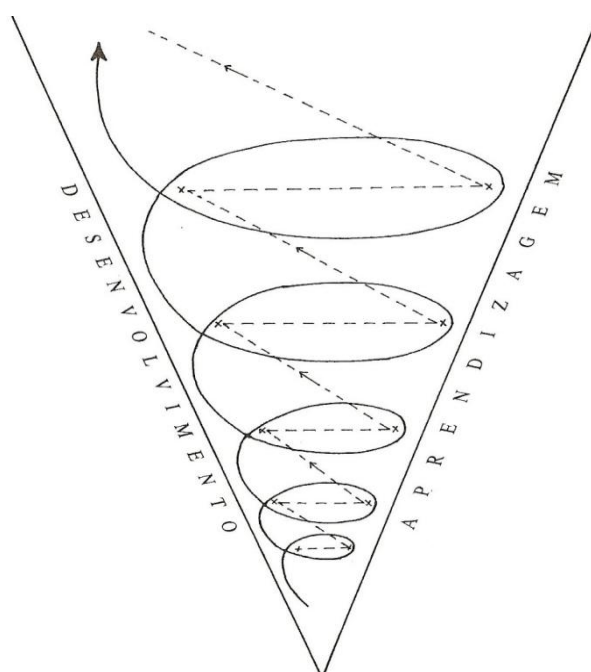


Figura 6 – Desenvolvimento e aprendizagem, Tavares e Alarcão (1992).

No entanto, e de acordo com alguns autores, aquisição e aprendizagem distanciam-se na medida em que a aquisição é considerada uma capacidade inata para alcançar a linguagem, do mesmo modo como se adquire o andar. Na óptica de Sousa (1998), a aquisição fundamenta-se nos seguintes factos: todas as crianças aprendem a língua materna, independentemente da sua complexidade, e de um modo sequencial comparativamente à idade; os seres humanos contêm um hemisfério cerebral maior que o outro, normalmente o esquerdo, onde parece existir um mecanismo inato para a linguagem e, por último, o autor menciona que os recém-nascidos respondem à linguagem de formas sofisticadas, distinguindo, nos primeiros meses, sons muito parecidos. Por seu turno, a aprendizagem da linguagem sujeita-se à experiência que

surge especificamente na criança, do mesmo modo que adquire outros tipos de comportamentos, através da circunstância e do esforço.

O Conselho da Europa (2001) distingue de igual forma, os termos aquisição e aprendizagem, considerando que a aquisição se refere a um conhecimento não orientado, utilizando uma língua não materna. Por sua vez, relacionam a aprendizagem com a competência linguística proveniente de um ensino formal em âmbito escolar, originando de um processo planeado de um modo consciente. Na concepção de Vygotsky (1991), o termo aquisição surge relacionado à língua materna, uma vez que a criança obtém tanto os aspectos mais básicos da fala, como os aspectos gramaticais mais complexos automaticamente, sem se aperceber dos aspectos formais existentes no discurso produzido. Segundo o autor, a aprendizagem relaciona-se com a aquisição consciente de uma língua, tal como acontece no ensino das línguas estrangeiras, em que este é delineado previamente de um modo consciente. Defende ainda que, o êxito na aprendizagem de uma língua varia levemente da competência linguística do falante na língua materna. Krashen (1973), por seu lado, afirma que a aquisição da língua resulta de um processo subconsciente, enquanto a aprendizagem surge aliada à apropriação consciente e que se sujeita a um estudo formal. Declara, igualmente, que num contexto de sala de aula se torna crucial fazer uma aproximação entre o ensino da língua e a aquisição natural, uma vez que o conhecimento formal da língua condiciona o discurso produzido, impedindo a aprendizagem de se transformar em verdadeira aquisição, pois todo o ensino é excluído de situações reais.

No seguimento da apresentação das diferenças conceptuais entre aquisição e aprendizagem, surge Fradique (2008), fundamentando-se em Bialystok, que compara o termo aquisição com as reproduções implícitas que são evidenciáveis, embora não comportem uma análise mental por parte do falante. Por seu turno, a aprendizagem encontra-se associada com as representações explícitas, que são examinadas pelo falante e que podem ser movidas para diversos contextos. Amor (2003) menciona, ainda, que a aquisição de uma língua é feita de um modo intuitivo, subentendido e inconsciente, possuindo um objectivo funcional e sendo influenciada socialmente. No que concerne à aprendizagem de uma língua, a autora refere que esta é feita de um modo consciente, reflexivo e explícito, sendo o discurso produzido alvo de um controlo normativo.

Embora as reflexões oriundas do Conselho da Europa (2001) distanciem a aquisição da aprendizagem, fundamentando-se nos níveis de perfeição linguística em âmbito da adaptação linguística de uma língua não materna, torna-se usual, em contexto

escolar e em Didáctica das Línguas, a aplicação dos dois termos como expressões sinónimas, ainda porque, em alguns dicionários de Língua Portuguesa, surgem os termos com valor semelhante. Apesar das opiniões distintas, verifica-se um ténue consenso em encarar-se aquisição e aprendizagem como processos diferentes, sendo o primeiro um método inconsciente, implícito e indutivo, por apresentação natural à língua em contexto social e familiar e, quanto à aprendizagem, verifica-se que consiste num processo consciente, explícito e reflexivo, apresentando a presença de um esforço por parte do falante com recurso ao ensino formal, em contexto escolar.

Importa destacar que a finalidade da aprendizagem é ajudar a desenvolver no aluno as capacidades que lhe possibilitem estabelecer uma relação com o meio circundante. Desta maneira, podemos dizer que aprendemos a viver como pessoas em sociedade. Quando nos referimos aos processos de aprendizagem, é fundamental esclarecer o que entendemos por processos. Assim, intitulam-se desta forma visto que são formalmente análogos a outros processos orgânicos humanos tal como a respiração ou a digestão. Mediante a classificação das estratégias de aprendizagem referidas por Simão (2002), fundamentando-se em Pozo, constatamos que há dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem por associação e por reestruturação. Inerente à aprendizagem por associação encontra-se a estratégia de verificação que, por sua vez, tem como finalidade a verificação simples, através da repetição e o apoio à verificação (seleccionar), através do sublinhar, destacar ou copiar. Segundo o autor, a estratégia associativa mais simples e a mais estudada é a de “repassar” que se funda na repetição de determinados itens. No que se refere à tipologia por reestruturação, distinguem-se as estratégias de elaboração e organização. Relativamente à elaboração, esta encontra-se dividida em duas finalidades, (i) a simples (significado externo), que se verifica através de técnicas como palavras-chave, de imagens, rimas e abreviaturas, e (ii) a completa (significado interno) que se constata na formação de analogias na leitura dos textos. Podemos referir que a elaboração apresenta um grau de complexidade e dificuldade de aquisição. Contudo, a elaboração simples serve para facilitar a aprendizagem de modo a memorizar ou associar significados. Por seu turno, a estratégia da organização tem, igualmente, dois objectivos: (i) a classificação, formando categorias e (ii) a hierarquização, onde se apresentam três projectos para se aprender a elaborar: as redes de conceitos, as estruturas de nível superior e os mapas conceptuais. Esta estratégia é dificilmente considerada espontânea e depende do ensinamento. De acordo com Gagné (1975), a aprendizagem constitui um processo extremamente complexo. O acto da

aprendizagem esboça-se em diversas fases que se articulam interiormente, manifestando-se, *a posteriori*, em actos exteriores. Na óptica de Gagné (1975), existem oito etapas intrínsecas ao acto de aprendizagem, como se verifica na figura seguinte:

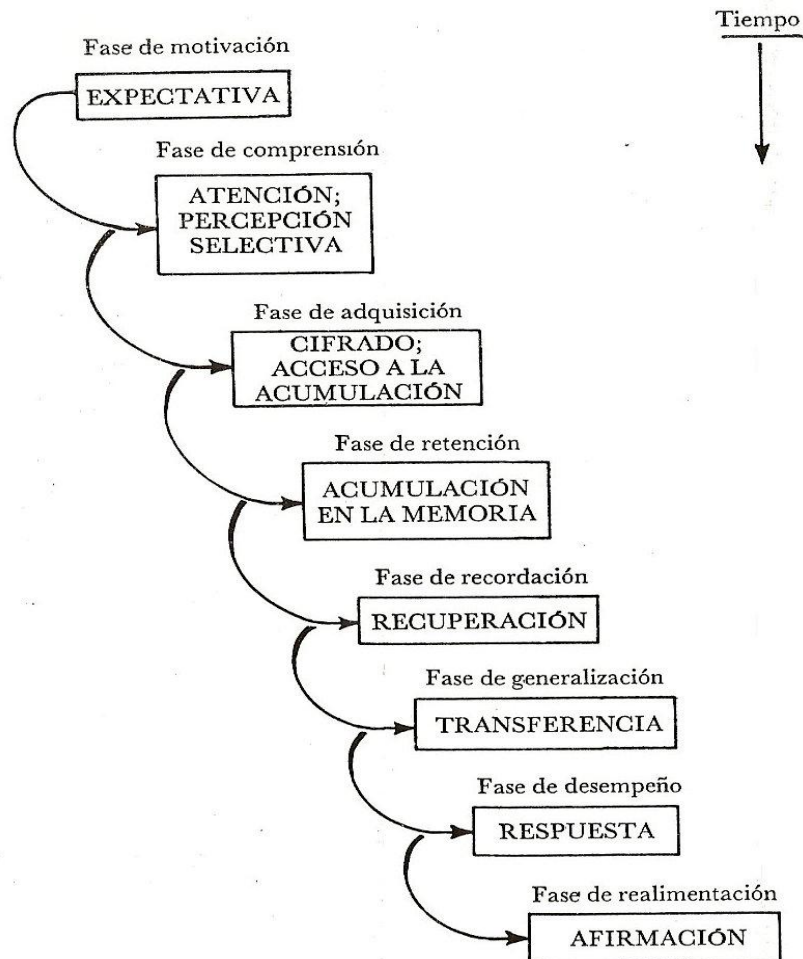


Figura 7 – As fases do acto de aprendizagem e os processos a elas associados, Gagné (1975).

A estas etapas, associa-se uma identificação dos processos inerentes, como se pode verificar na figura apresentada. Neste sentido, os títulos atribuídos às fases servem para relacionar os processos internos com as acções externas que constituem a aprendizagem. Para cada etapa e processo de aprendizagem, Gagné associou-os a determinados acontecimentos exteriores:

Etapa de aprendizagem	Processo	Eventos externos que exercem influência
Compreensão	Atenção, percepção selectiva	1- Modificação do estímulo para atrair a atenção. 2- Aprendizagem prévia da percepção. 3 – Indicações diferenciais adicionais para a percepção.
Aquisição	Cifrado; acesso à acumulação	Projectos sugeridos para o cifrado.
Retenção	Acumulação	Desconhecidos.
Recordação	Recuperação	1- Projectos sugeridos para a recuperação. 2 – Indicações para a recuperação.
Generalização	Transferência	Variedade de contexto para as indicações dirigidas à recuperação.
Acção	Resposta	Casos de acção.
Reaquisição	Fortalecimento	Reaquisição informativa que proporciona a constatação ou comparação com um modelo.

Quadro 3 – Processos de aprendizagem e a influência dos eventos externos, (Adaptado de Gagné, 1975).

Bordenave e Pereira (1986), baseando-se em Gagné, descrevem uma classificação de tipos de aprendizagem e a cada tipo associam algumas estratégias adequadas: (i) a Aprendizagem de signos, o signo é algo que substitui ou anuncia outro devido a um tipo de associação entre eles; (ii) a Aprendizagem do Estímulo–Resposta, a resposta aprendida é bastante precisa e caracteriza o reflexo condicionado; (iii) a Aprendizagem em Cadeia, a informação deve ser aprendida numa determinada sequência de acções, ou seja, é uma série de ligações estímulo-resposta; (iv) a Aprendizagem de Associações Verbais, baseia-se num tipo de aprendizagem em cadeia, porém implica uma operação de processos simbólicos muito complexos; (v) a Aprendizagem de Discriminações Múltiplas, que implica a associação de determinados elementos, mas também em separá-los e discriminá-los; (vi) a Aprendizagem de Conceitos, significa aprender a responder a estímulos no que se refere a propriedades abstractas; (vii) a Aprendizagem de Princípios designa a aprendizagem de relacionamento entre dois ou mais conceitos; (viii) a Aprendizagem de Resolução de Problemas, caracterizada pela aprendizagem que o aluno efectua não só com as novas normas que o ajudam a solucionar os problemas, como também adquire uma série de estratégias mentais mais proveitosas para associá-las com princípios já conhecidos. Do mesmo modo que Bordenave e Pereira (1986) referem que a Aprendizagem por

Discriminações Múltiplas assenta na associação e posterior descriminação de determinados elementos, também Barth (1994) reforça esta ideia. Para o autor, quando se adquire um conceito aprende-se a reconhecer e a distinguir os atributos que o especificam, ao mesmo tempo que se aprende a relação existente entre esses atributos. O que distingue um conceito de outro é a combinação entre os atributos. Por exemplo, se ao conjunto de nomes próprios «Inês, Maria e Afonso» acrescentarmos «legumes» constatamos que a combinação já não é válida, tornando-se meramente um conjunto de nomes, isto é, a combinação alterou-se.

Relativamente aos objectivos das estratégias de aprendizagem, Bruner (2001) foca que uma estratégia se refere a um modelo de decisões na aquisição, retenção e utilização da informação que serve para alcançar certos objectivos.

Convém, ainda, mencionar que existem determinados factores que influenciam a aquisição dos conceitos. Segundo Fonseca (2001), cabe ao professor ajudar a criança na criação de condições ou paradigmas explicativos de modo a organizar e testar a aplicabilidade dessas regras. O docente proporciona, ainda, aos alunos instrumentos psicológicos que lhes possibilitem adaptar com maior exactidão as suas experiências e vivências. Gagné (1975) corrobora esta reflexão e atribui ao docente um papel fundamental na transmissão dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, refere que o professor deve saber em que consiste a aprendizagem e a forma como esta se processa. Menciona, igualmente, que “o professor é o director da instrução, e encarrega-se da transmitir eficazmente ao aluno, quer seja por comunicação oral, leitura, ou de outra forma. Isto significa que o professor tem de arranjar condições para a aprendizagem de tal forma que todos e cada um dos alunos aprendam os conteúdos” (Gagné, 1975: 12).

Por sua vez, Martín e Marchesi *apud* Coll, Palacios e Marchesi (1995) afirmam que na situação de aprendizagem há a intervenção de diversos factores, a salientar as actividades de aprendizagem, as características daquele que aprende e, ainda, a natureza dos materiais. Todo o indivíduo, criança ou jovem, não interessando o seu nível de inteligência, deve obter as funções cognitivas básicas de forma a poder pensar e construir discursos lógicos, de modo a aperceber-se que o mundo que o rodeia contém uma forma estruturada e ordenada e, neste sentido, deve saber aprender e aprender a saber aplicar a sua inteligência a situações inéditas, recorrendo ao seu armazenamento de informação.

3. A Memória e a Leitura

O ser humano possui uma extraordinária capacidade de armazenamento de informação, cujos limites raramente são aproveitados na sua plenitude. O termo memória remete-nos para a capacidade que o indivíduo possui em arquivar e reproduzir sensações sensoriais, imagens mentais e vivências intelectuais, entre outras. Relativamente às definições de memória que expomos seguidamente, daremos particular atenção às que estão relacionadas com a linguística.

Segundo Bianchetti (1997), a memória não é somente armazenagem, mas também estruturação e organização. Neste sentido, a “boa memória” não retém apenas e evoca, mas selecciona e dá prioridade ao que guardar e evocar. Os procedimentos de aquisição da informação possibilitam a formação de uma representação interna dos estímulos sensoriais de modo a serem retidos na memória. Para se aprender algo é fundamental prestar atenção, pois através dela selecciona-se um ou mais estímulos de forma a poderem ser processados de uma maneira mais ampla e profunda em momentos posteriores.

De acordo com as teorias de Baddeley (1999), a aprendizagem está intimamente ligada como registo de armazenamento da informação. Neste sentido, a informação encontra-se retida na memória e o seu uso eficaz deve depender do acesso à mesma de um modo adequado e no momento apropriado. Por seu turno, Florès (1972) refere que o conceito de memória está subjacente às relações funcionais existentes entre dois tipos de “condutas observáveis” separadas por um intervalo de tempo de duração variável. Deste modo, os comportamentos correspondem à fase de aquisição, cujo objectivo reside na memorização de determinados factos, e à fase de actualização, cuja finalidade assenta na identificação ou restabelecimento de informações memorizadas no decurso da fase anterior. Diferenciam-se, assim, quatro categorias de comportamentos mnemónicos, a salientar (i) as condutas de reconhecimento, que visam pesquisar e identificar as informações obtidas; (ii) de reconstrução, em que os dados apreendidos são reconstituídos mediante a sua constituição original; (iii) de chamamento, que se referem à recordação dos objectos ausentes, às suas descrições ou reproduções e (iv) de reaprendizagem que se fundam numa segunda aprendizagem mais veloz, na qual retém mais informação, através da economia de tempo.

De acordo com Bosque e Villafañez (1998), o conceito de memória é bastante complexo, referindo que a informação recebida se transforma, por um lado, em lembranças através de diversos canais: visuais, auditivos, sensoriais, gustativos ou olfactivos e, por outro lado, através da classificação de conceitos reais e abstractos que se desenvolvem posteriormente na formação de memórias (memórias semânticas, de linguagem, imaginativas, perceptivas, entre outras). Os investigadores expõem, igualmente, que todas as memórias possuem diferentes estilos e modos de retenção, uma vez que “a memória capta e selecciona a informação, que considera útil. Parte dessa informação é processada de forma automática e inconsciente, obedecendo a misteriosas regras impressas em circuitos evolutivos da filogénese ou história da espécie. Outra grande parte da informação recebida é seleccionada de forma consciente, com procedimentos aprendidos, como por exemplo o método da repetição exaustiva da informação” (Bosque e Villafañez, 1998: 163).

Segundo Baddeley (1999), a memória é um sistema unitário, embora complexo e varia na duração do armazenamento desde fracções de segundo até uma vida inteira. Neste sentido, o armazenamento da informação na memória pode ser conduzido de um estágio para o outro. Eis os três sistemas de memória mediante as teorias de Atkinson e Shiffrin, referenciadas por Ehrlich (1979): o registo sensorial; o sistema de armazenamento a curto prazo e o sistema de armazenamento a longo prazo. Pressupõe-se que a capacidade do registo sensorial deve ser grande, uma vez que toda a informação captada é aqui armazenada, mesmo que por pouco tempo. Os estímulos visuais permanecem neste sector entre 250 e 300 milésimos de segundo e os auditivos perduram dez vezes mais tempo (Best, 2001). A corroborar esta teoria, surge Simões (2000) que salienta que o registo sensorial é o que existe de mais imediato no que concerne aos registos de informação. Este conhecimento pode ser adquirido de diversas maneiras de acordo com o tipo de registo sensorial a que se destina, nomeadamente a memória icónica, que se caracteriza pelo registo de propriedades espaciais, e a ecónica, que descreve o registo das particularidades temporais da informação. Ehrlich (1979), fundamentando-se em Atkinson e Shiffrin, expõe que o registo sensorial intervém desde o surgimento de um estímulo. Acrescenta, igualmente, que este estímulo “é registado na sua dimensão sensorial particular: visual, auditiva, tátil, etc., por intermédio de mecanismos de recepção apropriados. (...) Uma parte da informação registada no registo sensorial (RS) é seleccionada e transferida para o sistema de armazenamento a curto prazo (STS). Essa selecção baseia-se na expectativa, atenção,

até mesmo as motivações do indivíduo em relação com o contexto actual de sua actividade” (Ehrlich, 1979: 210).

Os sinais recebidos pelos sentidos permanecem vivos e, a menos que nos conquistem a atenção por um determinado motivo, acabam por desaparecer. Consequentemente, as informações mais marcantes passam para o estágio seguinte, denominado de armazenamento a curto prazo, memória a curto prazo ou memória imediata. Best (2001) apresenta várias distinções entre o registo sensorial e o armazenamento a curto prazo (ACP). Neste sentido, conclui que a capacidade de ACP é muito limitada; que a informação introduzida no ACP se encontra ordenada em códigos acústicos, verbais ou linguísticos e que a informação pode perdurar mais tempo no ACP que no registo sensorial. A duração da informação aqui retida permanece cerca de 30 segundos.

De acordo com alguns autores, a capacidade de retenção de informação na memória a curto prazo está limitado entre 5 a 9 itens, de acordo com a idade, visto que a capacidade de armazenamento aumenta significativamente desde a infância até à adolescência, permanece estável durante a vida adulta e diminui gradualmente nos idosos (Detry e Simas, 2001). Autores como Simões (2000), Bosque e Villafañez (1998), Florès (1972) e Ehrlich (1979) corroboram as teorias apresentadas. No entanto, Ehrlich (1979) adiciona outras propriedades, afirmando que a informação é codificada no armazenamento a curto prazo mediante algumas modalidades sensoriais, que não são impreterivelmente as do estímulo inicial. Refere, ainda, que o indivíduo pode ser tentado a procurar determinada informação no conjunto de informações disponíveis no sistema de armazenamento a curto prazo, o que se transforma em provas de reconhecimento e que para que a informação fique retida na memória a curto prazo, o sujeito executa repetições implícitas.

No decorrer do processamento da informação, podemos referir que os códigos cognitivos guardados na memória a curto prazo podem ser transferidos para a memória a longo prazo, onde permanecem armazenados durante mais tempo. As recordações ficam continuamente guardadas graças a um exercício regular e à solicitação frequente da memória. Relativamente ao sistema de armazenamento a longo prazo, Ehrlich (1979) apresenta as seguintes características deste estágio: os conhecimentos são retidos de um modo relativamente permanente; a informação é codificada e armazenada em todas as suas variantes sensoriais: semânticas, auditivas, visuais, no que concerne à linguagem; a transferência da informação da memória a curto prazo para a memória a longo prazo

ocorre durante o período em que ela permanece disponível no sistema de armazenamento a curto prazo. Durante o processo de aprendizagem, a informação é retida na memória a longo prazo. Porém, em determinadas circunstâncias, é codificada de modo a que possa ser naturalmente reencontrada com maior facilidade; a procura e recuperação da informação guardada na memória a longo prazo estão ligadas à eficiência do sistema de catalogação, isto é, à habilidade de localizar rapidamente a informação profícua na memória.

Simões (2000) definiu, baseando-se no modelo de Tulving, a memória a longo prazo constituída por três tipos de conhecimentos: o procedimental, o semântico e o episódico. Quanto à sua posição hierárquica, a memória procedimental situa-se na base e é constituída por capacidades perceptivas e motoras que, com o decorrer do tempo, se transformam em rotinas e hábitos das quais se tem pouca consciência. Algumas das habilidades e competências deste sistema são fundamentais no dia-a-dia, permanecendo intactas à medida que um indivíduo envelhece. A memória semântica encontra-se numa posição intermédia que funciona como uma enciclopédia mental das informações organizadas que uma pessoa possui sobre palavras e sobre o mundo que a rodeia. Finalmente, no topo localiza-se a memória episódica que remete para a recordação consciente de acontecimentos sentidos pessoalmente. Este sistema de memória é o mais especializado: “o último a desenvolver-se na infância e o primeiro a deteriorar-se na velhice” (Detry e Simas, 2001: 37). Em suma, a memória é um sistema de armazenamentos vinculados, concomitantemente independentes. Cada sistema possui uma capacidade diferente de armazenamento e encontra-se organizado de formas distintas.

Uma vez analisados os sistemas de retenção da informação, centremo-nos, neste momento, na questão da coexistência, no sistema cognitivo das pessoas bilingues, de dois conjuntos de unidades e regras de composição e de utilização sintáticas, semânticas, fonológicas e lexicais. De acordo com Faycal Najab, no seu artigo publicado *in* Vermes e Boutet (1989), a organização da memória bilingue originou o surgimento de duas hipóteses:

- a aquisição de duas línguas conduz a uma representação comum a essas duas línguas;
- a aprendizagem dá lugar a duas representações diferentes, uma para cada língua.

A primeira conjectura, denominada de bilinguismo composto, resulta de uma aprendizagem de duas línguas no mesmo contexto, ao contrário, a segunda hipótese, intitulada de bilinguismo coordenado, resulta da aquisição em âmbitos distintos. Segundo o autor anteriormente citado, podemos analisar o conjunto da estrutura psicolinguística, mediante quatro princípios: (i) sistema extenso (figura 8, esquema a) onde as unidades fonéticas e sintáticas da segunda língua se anexam às da primeira; (ii) sistemas separados (figura 8, esquema b), onde cada processo linguístico dá lugar a uma representação separada; (iii) sistema tripartido (figura 8, esquema c), onde os componentes que são análogos a ambas as línguas são representados por apenas um substrato nervoso; (iv) subsistema (figura 8, esquema d), onde as duas línguas são representadas de modos funcionalmente independentes, mas no meio do sistema da linguagem:

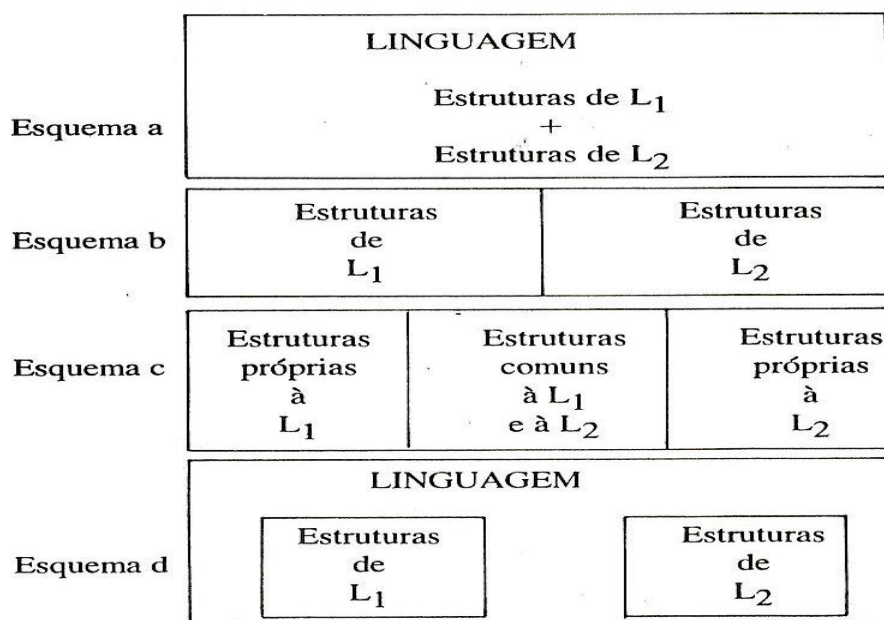


Figura 8 - Esquema das diferentes hipóteses da representação das duas línguas no psiquismo, Vermes e Boutet (1989).

Essas diferentes hipóteses suscitaram o surgimento de validações de natureza experimental por diversos investigadores. No que se refere à retenção da informação na memória das línguas para o sujeito bilingue, podemos mencionar que, ao nível do significativo, onde se estruturam as unidades e as regras fonológicas e os esquemas fonológicos, conclui-se que os itens lexicais pertencentes às duas línguas se encontram retidos somente num único depósito. O autor, fundamentando-se em Hamers e Blanc, propôs uma solução que possibilite ajustar duas posições extremas: Hamers e Blanc

“aceitam a ideia de duas memórias separadas, mas ligadas a uma memória semântica mais ampla; isso permite que se faça a distinção entre as unidades semânticas específicas a cada língua e as que são comuns às duas. Essa maneira de ver remete à quarta hipótese emitida no âmbito da neuropsicologia” (Najab *apud* Vermes e Boutet, 1989: 232).

Em alguns estudos baseados na ligação ou interdependência dos sistemas linguísticos, observamos que a maioria apresentou informação empírica a favor da interdependência. Autores como Kolers expõem que os sistemas são interdependentes, visto que “num exercício de recordação a curto prazo, os sujeitos mostraram que se lembravam tão bem de um item numa língua que lhes fora apresentado um certo número de vezes que de dois itens em duas línguas diferentes (equivalentes da tradução) que lhes foram apresentados, cada um, o dobro de vezes” (Najab *apud* Vermes e Boutet, 1989: 233).

Quanto aos processos de recuperação da informação podemos mencionar que a memória activa-se perante acontecimentos ou sucessos acostumados para o indivíduo. Consequentemente, estes incentivos estimulam o processo de reconhecimento, tornando-se num processo rápido. Por outro lado, também se pode recuperar a informação evocando a memória e readquirindo a informação (Bosque e Villafañez, 1998). De acordo com a temática da recordação ou evocação, Cabral (1991) anuncia três aspectos fulcrais: fazer uso de um conceito que já foi adquirido, reavivar algo que já tinha ficado esquecido e tornar presente uma coisa que pertence irreversivelmente ao passado. Deste modo, recordar ou evocar significa “trazer à consciência o que em algum tempo já aí esteve presente, mas que deixou de estar. Sem o poder de evocar não existe «saber», pois saber uma língua, por exemplo, consiste em «reavivar» com facilidade dados que já não estão presentes de um modo constante. Sem a evocação também se torna praticamente impossível pensar, pois todo o acto de pensar engloba um tornar presente algo que pode pertencer ao passado, dizer respeito ao futuro ou estar totalmente afastado” (Cabral, 1991: 792).

Relativamente ao estudo das estratégias de recuperação da informação, Lieury (1994) defende que o esquecimento não consiste num fenómeno isolado, mas sim na «face oculta» da memorização. Do mesmo modo que não existe um mecanismo singular na memória, também o esquecimento é múltiplice. Neste sentido, Lieury (1994: 93 e 94) apresenta uma estratégia de recuperação que consiste em “organizar os elementos por grupos. O melhor modo de organização é a categorização semântica. De facto, a

memorização de palavras agrupadas em categorias familiares, como sejam animais, flores, países, etc., é extremamente eficaz, atingindo quase 100 por cento no caso de uma lista pouco extensa. (...) Quando da apresentação de palavras, o grafismo visual de cada uma delas é objecto, na memória, de uma codificação que vai sendo cada vez mais abstracta até atingir a análise semântica”.

No seguimento do estudo da memória, importa salientar como se processa a informação em pessoas que sofrem de depressão ou ansiedade e verificar se são afectadas ou não nas suas capacidades de memória. De facto, os indivíduos que padecem de depressão ou ansiedade sofrem de um défice de memória. Primeiramente, as pessoas carecem de motivação e energia e, deste modo, podem codificar um número menor de códigos cognitivos ou recuperar informação de uma forma menos activa. Por outro lado, é provável que o estado depressivo ou os fármacos usados possuam um efeito fisiológico que actue directamente sobre a memória. Por fim, os sujeitos com depressão não estão tão dispostos a investir num esforço fundamental para processar uma recordação. Neste sentido, podemos concluir que a depressão parece conter um efeito directo na memória mediante a obsessão do indivíduo por aspectos negativos da sua vida. Consequentemente à depressão, a ansiedade tem, igualmente, um efeito sob a capacidade de armazenamento ao distorcer a percepção da pessoa relativamente a medos futuros (Baddeley, 1999).

Antes de finalizarmos esta exposição relativa à memória, apresentamos, de seguida, um estudo realizado por Lieury (1997) sobre o papel da vocalização na memória. Efectuaram-se investigações relativas aos ambientes sonoros e à memorização. As conclusões indicam-nos que o ruído parece não incomodar a memorização, no entanto a música vocal é incomodativa ao processo de armazenamento de informação. Segundo a autora, “não é o ruído nem a música em si que perturbam a memória, são as palavras. (...) Na leitura e na memorização, as palavras da lição são codificadas em sistemas sensoriais (codificação visual-gráfica ou auditiva se a lição for ouvida), depois no sistema lexical e por fim numa memória semântica” (Lieury, 1997: 30).

Em síntese, se as palavras de canções interferem com a aprendizagem é porque elas se interpõem com o tratamento lexical na entrada da informação. Desde que a música seja vocal, o sistema lexical é solicitado, daí haver uma concorrência. Por outro lado, existe um processo que ajuda bastante os discentes no acto de memorização que se designa por vocalização da leitura em voz baixa, ou aprendizagem de cor. Na óptica de

Lieury (1997: 33), “as palavras lidas ou escutadas são codificadas visualmente ou auditivamente, depois são gravadas em memória lexical antes de serem programadas pela «impressora» da nossa memória. O tratamento em memória semântica é opcional, o que se observa quando uma criança lê ou recita a sua lição de cor sem a compreender”.

A vocalização e a repetição possuem, sem dúvida, uma função crucial na retenção de novas palavras de modo a construir o programa articulatorio, mais precisamente nas línguas estrangeiras e tudo o que é lexical (Lieury, 1997). Desta forma, podemos concluir que a vocalização e a repetição são imprescindíveis para a memória.

3.1. A Leitura

Após uma reflexão sobre a função da memória no processamento da informação, importa estabelecer os elos existentes entre esta e a aprendizagem da leitura. Convém mencionar, antes de mais, que a memória apresenta uma ligação intrínseca com a aprendizagem da leitura, como observaremos posteriormente. Relativamente à aprendizagem da leitura, analisemos a afirmação de Manguel (1998: 79): “ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos através de métodos incertos. No entanto, antes de estas capacidades poderem ser adquiridas, o leitor precisa de aprender a técnica básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar; por outras palavras, tem de aprender a ler”. Quando abordamos a temática da aprendizagem da leitura, importa salientar que esta abrange os mecanismos cognitivos, bem como o processo de aprendizagem.

Morais (1997: 37) apresenta uma concepção do sistema cognitivo, referindo que “é um sistema complexo de tratamento da informação que compreende conhecimentos (representações) e meios de operar sobre estes conhecimentos (processos)”. Na perspectiva de Pinto (1992), uma boa aprendizagem requer uma boa estratégia, ou mais precisamente, uma boa tática. Neste sentido, o armazenamento da informação depende do modo como o conhecimento foi adquirido. Segundo o autor “se a informação for codificada de uma forma profunda, elaborada e extensa, então é provável obter-se uma retenção duradoura e uma maior resistência ao esquecimento” (Pinto, 1992: 202).

Quanto aos níveis do processamento, Craik e Lockhart (1972) definem o nível físico, fonológico e semântico. Este último nível é o mais profundo salientando, ainda, que quanto maior for a profundidade desse processamento, mais duradouro será a memorização e, conseqüentemente, maior o grau de retenção. Por sua vez, Gleason e Ratner (1998) distinguem dentro dos elementos essenciais da leitura e da aprendizagem, os sistemas representativos e os sistemas cognitivos. Relativamente aos sistemas representativos, estes englobam: a codificação fonológica; a codificação semântica e a codificação sintáctica/gramatical. Quanto aos códigos fonológicos, podemos mencionar que são representações mentais de sons e palavras escritas e faladas (fonemas), mas também das regras implícitas que determinam a sua ordem e combinação. Os autores atribuem um elevado nível de importância a este código, na medida em que é crucial na aprendizagem da identificação das palavras impressas, ajuda na segmentação das palavras faladas e escritas, auxiliando a detecção e o uso da correspondência grafema-fonema e de outras correspondências, bem como coopera no decurso de associação de sons apropriados em segmentos que surgem frequentemente. A codificação semântica refere-se aos significados que cada palavra possui. De acordo com os autores anteriormente citados, “para poder aprender a associar uma palavra com o seu equivalente ortográfico, as crianças devem ter uma adequada percepção do significado dessa palavra. Também têm de ser capazes de estabelecer diferenças nítidas entre o significado de uma palavra e o significado de outras, distinguindo, por exemplo, entre palavras que são semelhantes no seu significado referencial.” (Gleason e Ratner, 1998: 439). Torna-se crucial compreender o conhecimento adequado do significado das palavras para o estado inicial da leitura, para que, desta forma, a criança possa aprender a reconhecer o vocabulário que vai encontrando. Relativamente à codificação sintáctica/gramatical, podemos mencionar que a codificação sintáctica se refere às representações abstractas das regras, pelas quais se regem as palavras de uma língua, enquanto a codificação gramatical caracteriza a classe ou a categoria das palavras nas orações.

Os processos cognitivos estão patentes na aprendizagem da leitura, bem como em todo o processo de aprendizagem, visto que a atenção, a aprendizagem associativa e a memória se tornam fundamentais neste processamento. De acordo com Gleason e Ratner (1998: 442), “o êxito ao aprender qualquer novo tipo de relação, como aprender a ler, depende da nossa capacidade para perceber selectivamente os atributos característicos daquilo que estamos a tentar aprender”. Existem três factores

relacionados entre si que estão na base da construção de uma atenção selectiva eficaz, a salientar (i) o estado afectivo ou emocional que permite a atenção, (ii) a motivação consciente por aprender e (iii) o conhecimento suficiente para auxiliar a atenção e realizar discriminações críticas. A aprendizagem associativa representa a competência em reunir uma entidade com outro mecanismo cognitivo que por um lado coloca uma importância fundamental na aprendizagem em geral e, por outro, identifica as palavras em particular. A base da nossa competência permite-nos estabelecer elos entre as palavras escritas e o seu correspondente na língua oral. Na aprendizagem associativa assistimos a uma procura de mediadores implícitos que unem as componentes ligadas numa divisão da memória, chamada rede semântica (Gleason e Ratner, 1998). Após uma reflexão sobre a atenção e aprendizagem associativa, convém salientar o papel da memória serial no processo da aprendizagem da leitura. Podemos-nos questionar como recordamos a ordem em que surgem os elementos. De acordo com alguns autores, a memória serial representa uma capacidade geral que estabelece a ordem segundo a qual processamos todo o conhecimento.

Segundo Sanchez *apud* Coll, Palacios e Marchesi (1995) refere que a actividade mais notória no acto de ler é aquela em que reconhecemos e conferimos um significado aos símbolos gráficos. Sequeira (1989) afirma que o símbolo gráfico representa um dos elementos fundamentais no processo de leitura. Acrescenta, igualmente, que se as crianças não tiverem prática no manuseamento e observação das páginas impressas, as suas capacidades de discriminação perceptual falharão relativamente à selecção do material escrito. De acordo com Sanchez, existem diversos elementos envolvidos na primeira dimensão da leitura, a destacar: o léxico interno, que se caracteriza por uma estrutura onde residem as nossas informações sobre a significação das palavras; os detectores de palavras ou *logogens*, que possuem o conhecimento relacionado com os traços característicos e invariáveis da forma de cada vocábulo existente no nosso léxico; a via lexical, que visa associar a palavra escrita com uma representação interna e a via fonológica, que subentende a mediação da linguagem oral para obter o significado. Portanto, consiste em traduzir os símbolos gráficos em fonemas.

Na perspectiva de Sequeira, Castro e Sousa (1989), existem determinados conceitos indispensáveis à aprendizagem da leitura, a realçar (i) a percepção e a aprendizagem da leitura; (ii) o desenvolvimento cognitivo e a leitura, bem como (iii) o desenvolvimento da linguagem e da leitura. O primeiro conceito manifesta algumas características provenientes da concepção de percepção, visto que é uma aprendizagem

moldada às necessidades dos indivíduos, como aprender a diferenciar os números de telefone; é uma aprendizagem activa, na medida em que cada sujeito pode utilizar todos os sentidos com a finalidade de investigar informações úteis; consiste numa aprendizagem selectiva, uma vez que só é necessária a informação que reduz ambiguidades; é uma aprendizagem que ajuda a diferenciação, visto que ajuda na estruturação e sistematização das informações que se apresentam como confusas e, por último, baseia-se numa aprendizagem que auxilia na diferenciação das características ortográficas, agrupando-as em regras e excepções.

A aprendizagem perceptual tem em vista, primeiramente, as propriedades distintivas dos fonemas: “A criança ao adquirir a consciência da sua língua admite primeiramente uma distinção genérica entre consoante e vogal. Só depois vai progredindo na distinção de características cada vez mais específicas de cada fonema” (Sequeira, Castro e Sousa, 1989: 35). À medida que este desenvolvimento se processa, a criança começa a reflectir sobre como e porque faz as coisas. Começa a tomar decisões, a resolver problemas, ou seja, a criança aprende a pensar. Como salientam Sequeira, Castro e Sousa (1989: 36), “neste evoluir quantitativo, as estruturas cognitivas do indivíduo vão-se reorganizando e controlando as experiências perceptivas. A reorganização dos esquemas cognitivos é gradual, tem como base esquemas anteriores e evolui através da maturação do indivíduo e da sua actividade e experiência”.

O papel da atenção e da memória são predominantes, na medida em que todo o conhecimento novo modifica uma informação prévia e se serviu da memória para a reorganizar e para actuar na detecção e selecção de estímulos através da atenção (Sequeira, Castro e Sousa, 1989). Relativamente ao último conceito apresentado, constatamos que o desenvolvimento da linguagem se processa num longo caminho que a criança percorre até aprender a ler. A interacção comunicativa com a família ajuda a criança a adquirir informações relativas à língua. Ao nível morfológico, a criança aprende, igualmente, antes de iniciar a escola, a diferenciar, não apenas as marcas de plural, singular, como também o feminino e o masculino. O mesmo acontece quanto ao nível lexical e sintáctico, uma vez que a criança vai adquirindo e enriquecendo o seu vocabulário e, conseqüentemente, os seus discursos.

Antes de finalizarmos esta temática, convém referir a importância dos estudos de Vez (2000) relacionados com a aprendizagem da leitura nas línguas estrangeiras. O autor indica a importância da diferenciação das estruturas de superfície e de

profundidade no ensino de línguas estrangeiras, sendo que se entende por estruturas de superfície a interpretação fonológica e por estruturas profundas a interpretação semântica. Um aluno que inicie a aprendizagem de uma língua estrangeira entra em contacto com esta por meio da estrutura de superfície, não só na área das destrezas receptivas, como das destrezas produtivas. Ao invés, um aluno no processo de aquisição de uma língua num âmbito natural segue uma estratégia contrária. Vez (2000: 76), acrescenta que o aluno, na aprendizagem de uma língua estrangeira “enfrenta mais directamente a estrutura de superfície – aquela em que se acentuam as diferenças contrastivas entre L1 e L2 – do que com a estrutura de profundas, em que a semelhança entre as duas línguas se torna mais evidente”.

3.1.1. A Compreensão Leitora

Ler é um dos grandes prazeres que a vida nos pode proporcionar, pois eleva-nos a um estado superior de criatividade. Podemos ler apenas para passar o tempo, ou movidos por uma necessidade declarada. No entanto, não existe leitura sem compreensão textual. Campos (2003) refere que a actividade de leitura de um texto apreende uma série variada de processos cognitivos, como a análise visual das letras, a codificação destas em unidades linguísticas mais vastas, a activação de reproduções lexicais, a extracção do significado das frases, a comparação deste significado com informações encontradas anteriormente no texto, a evocação de imagens mentais, bem como a elaboração de raciocínios. De acordo com Costa (2004), a compreensão retém dois conceitos associados na leitura, a salientar a descodificação e a compreensão. O acto da leitura baseia-se na descodificação da linguagem, que se manifesta através de sinais gráficos, extraindo-se deles uma significação, ou seja, ler é compreender: “a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão sendo que a finalidade da leitura (e da sua aprendizagem) é compreender e não descodificar. A última é entendida como um meio de alcançar a primeira. Esta relação explica o facto de algumas crianças serem capazes de ler adequadamente, ou seja descodificarem, mas não serem capazes de extrair os significados do texto” (Costa, 2004: 29).

A concepção da compreensão na leitura nem sempre foi consensual. Primeiramente, os investigadores atribuíam à compreensão na leitura uma série de sub-habilidades a ministrar progressivamente de maneira hierarquizada. Consideravam que o domínio de determinadas habilidades como decodificar, descobrir a sequência das acções, identificar a ideia principal eram sinónimo de domínio na leitura. Contudo, torna-se delicado limitar a leitura a um conjunto de algumas habilidades. A comprovar esta teoria, constatamos que alunos fracos na leitura podem, por vezes, dominar melhor certas habilidades isoladas que leitores mais hábeis. Contudo, mesmo que a leitura possa ser considerada no plano das habilidades, a total realização de cada uma delas, encaradas separadamente, não representam em si um acto de leitura (Giasson, 1993). Uma habilidade de leitura isolada do seu contexto perderá uma grande parte do seu significado. Como refere Giasson (1993: 18), a leitura pode ser relacionada à interpretação de uma orquestra sinfónica: “para interpretar uma sinfonia, não basta que cada músico conheça a sua partitura, é preciso ainda que todas as partituras sejam tocadas de forma harmoniosa pelo conjunto dos músicos”. Costa (2004), baseando-se em vários autores, salienta alguns processos inerentes à compreensão na leitura, como a identificação de palavras e o recurso aos conhecimentos prévios, e a recuperação da informação da memória a longo prazo.

Autores como Contente (2000), Giasson (1993), Costa (2004), Campos (2003), Brito (2002), Simão (2002) e Lencastre (2003) consideram a compreensão na leitura como um processo interactivo, onde se tem de ter em conta determinados factores como o leitor, o texto e o contexto. A compreensão textual é praticamente simultânea à leitura das palavras pelo indivíduo, processando-se rápida e automaticamente. Daí verificar-se que muitos dos processos inerentes à compreensão na leitura ocorram sem que o leitor se aperceba (Simão, 2002). Campos (2003) apresenta algumas dificuldades na compreensão leitora associada à variável do leitor, nomeadamente a existência de atraso mental em crianças (entre os 3 e os 6 anos), o vocabulário específico de uma determinada área, os problemas ao nível da linguagem oral e a consciência sintáctico-semântica. As pessoas com maior grau de dificuldade na compreensão dos textos possuem um menor grau de conhecimento na atribuição de sentido ao texto, focando-se, conseqüentemente, na decodificação em detrimento da compreensão. Brito (2002) avalia a compreensão em duas variantes, a compreensão como produto e como processo. Quanto à primeira variante, a compreensão é vista como um produto ou resultado final da interacção entre o leitor e o texto. O produto fica retido na memória e

pode verificar-se se o indivíduo expressa fragmentos valiosos da informação armazenada. Pretende-se desvendar de que modo o saber do leitor se alterou mediante a sua interacção com o texto. Esta concepção atribui um protagonismo especial à memória a longo prazo. Por seu turno, a compreensão é considerada como um processo, visto que se realiza de forma imediata à medida que vai recebendo informação, dependendo da memória a curto prazo. De acordo com a autora, estas duas posições apontam para uma aproximação, relacionando os processos de compreensão e de memória. Na continuidade do seu pensamento, Brito (2002: 76) salienta que “a compreensão é o processo e o produto da interacção entre o texto e o leitor, entre as condições de produto e as condições de recepção, o que leva a concluir que a análise da compreensão leitora tem de ser encarada nesta dupla perspectiva”.

De um modo geral, verificamos que, actualmente, os investigadores são unânimes em ponderar a leitura como um processo interactivo, resultando desta os elementos do texto, do leitor e do contexto. A figura seguinte esquematiza a corrente mais patente nas investigações sobre a leitura:

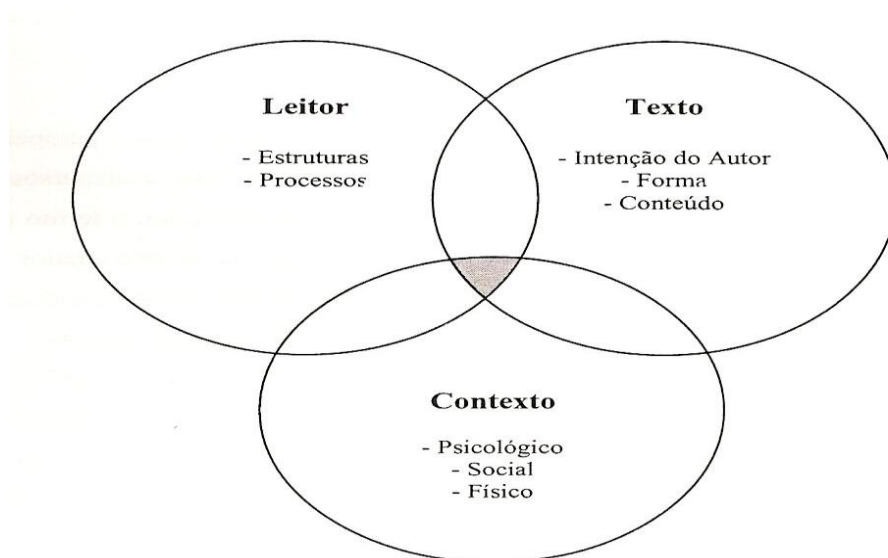


Figura 9 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura, Giasson (1993).

No que respeita à variante do leitor, este compreende as estruturas que têm a ver com o que o sujeito é (os seus conhecimentos e atitudes) e os processos de leitura que dizem respeito ao que o indivíduo faz durante a leitura (habilidades que evoca). A

variável do leitor é, certamente, a mais complexa de todo o modelo de compreensão, pois cada indivíduo desenvolve a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e as estruturas afectivas que lhe são inerentes. Quanto às estruturas cognitivas, referem-se aos conhecimentos acerca da língua e do mundo que o leitor possui. Os conhecimentos que contém, nomeadamente, sobre a língua ser-lhe-ão bastante úteis. Mesmo antes de a criança abordar a aprendizagem, são desenvolvidos quatro conhecimentos, a salientar (i) os conhecimentos fonológicos, que diferenciam os fonemas particulares da sua língua; (ii) os conhecimentos sintácticos que consistem na ordenação das palavras na frase; (iii) os conhecimentos semânticos, que se referem aos significados das palavras e das relações entre elas e o (iv) conhecimento pragmático, que se caracteriza por saber quando empregar uma fórmula, em que entoação deve falar com determinadas pessoas ou, ainda, quando utilizar uma linguagem mais formal. No que se refere aos conhecimentos relacionados com o mundo, estes estabelecem um factor essencial na compreensão dos textos que irá ler, uma vez que o leitor relaciona a nova informação proporcionada pelo texto, com os conhecimentos que já possui. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver assimilado, maiores serão as suas oportunidades de sucesso. Por sua vez, as estruturas afectivas englobam a atitude geral face à leitura e aos seus interesses, ou seja, cada vez que um indivíduo for confrontado com uma actividade que seja de compreensão textual, a atitude pode ser de atracção, indiferença ou repulsa.

Relativamente à variável do texto, este relaciona-se com o material a ler, segundo três aspectos: a intenção do autor estabelece a orientação dos outros dois factores; a estrutura do texto relaciona-se com o modo como o autor elaborou as ideias presentes no texto; o conteúdo refere-se aos conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor optou por comunicar. Por seu turno, o contexto apreende factores que não fazem parte do texto, porém influenciam a sua compreensão. Temos o contexto psicológico, que se manifesta pela intenção e interesse da leitura e do texto; o social, que representa as intervenções dos colegas e professores e físico, como o tempo disponível de leitura, ou o barulho (Giasson, 1993).

Deste modo, a compreensão da leitura dependerá do grau de relação entre as três componentes: leitor, texto e contexto. Quanto mais estiverem interligados, melhor será a compreensão. De acordo com Giasson, (1993: 24) existem três situações que tornam difícil a compreensão do texto. Na primeira situação, "...o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente". Por exemplo, o contexto de leitura oral perante um grupo não ajuda na compreensão textual, mesmo que

o texto esteja ajustado ao leitor. Na segunda situação, “o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades”, como por exemplo, um leitor que lê silenciosamente, mas o texto é excessivamente complicado. Na terceira situação, “as variáveis não estão imbricadas umas nas outras. O aluno lê um texto que não está ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado”, como por exemplo, um aluno que foi colocado constantemente em circunstâncias de insucesso na leitura desde o princípio da escolaridade. Este discente considera frequentemente que os textos são demasiados difíceis para ele, e não enfrenta a leitura como um propósito importante, uma vez que não aprendeu a encontrar sentido na leitura. Resumindo, a compreensão da leitura provém das três variáveis indissociáveis, o leitor, o texto e o contexto, pois se existir uma correcta relação entre eles, a compreensão será efectuada com êxito.

A corroborar esta teoria, surge Lencastre (2003) que apresenta dois factores principais envolvidos na compreensão de textos: as características do leitor e as características do texto: “as características do leitor referidas são o conhecimento prévio, a perspectiva interesses e atitudes, a capacidade cognitiva, o objectivo de leitura, as estratégias e estilos de processamento. No que se refere às características textuais elas são subdivididas em três aspectos fundamentais, que têm a ver com o conteúdo, estrutura e ajudas complementares” (Lencastre, 2003: 97). Às características do texto, a autora acrescenta a variável das ajudas complementares que englobam os assinalamentos (sic), as ilustrações, as questões auxiliares, os organizadores prévios que ajudam a promover a compreensão do texto. As ajudas complementares auxiliam o leitor a concentrar-se nas informações essenciais do texto (Lencastre, 2003). Giasson (1993) designa o actual modelo de compreensão na leitura como ensino explícito, atribuindo-se uma prioridade ao papel do professor. Neste sentido, o docente planifica a sua intervenção, devendo estar apto a entender quando os alunos necessitam de exercícios complementares para a clarificação de conceitos e, consequentemente, a compreensão do texto. Este tipo de ensino preocupa-se com o desenvolvimento da autonomia do leitor, pretendendo tornar os alunos autónomos, para que desenvolvam estratégias e habilidades que poderão aproveitar de modo flexível, dependendo da situação.

Lencastre (2003) apresenta uma classificação das principais medidas de desempenho na compreensão, a destacar (i) as medidas em tempo real que englobam o tempo de leitura, o movimento dos olhos, o pensamento em voz alta e a interrupção da

leitura e (ii) as medidas em diferido, que englobam os procedimentos de classificação, os testes de reconhecimento, os testes de evocação livre e guiada, bem como os testes de compreensão e o desempenho de acções.

3.1.2. Competências e Estratégias da Compreensão Leitora

As competências e estratégias apresentam um papel fulcral no desenvolvimento de leitores competentes. Vários estudos de natureza cognitiva concluem que as estratégias utilizadas na sala de aula ajudam os alunos não só a activarem os conhecimentos previamente adquiridos, bem como a representarem a informação, a seleccionarem determinadas estratégias e a conhecerem e avaliarem os seus próprios processos do pensamento. Pressley, Forrest, Elliot e Miller (1985: 113) definem estratégia como “um processo deliberadamente implementado, dirigido para um objectivo e que está potencialmente na consciência”. Por seu turno, Bjorklund, Broadbuss e Schneider (1990) definem estratégias como uma continuidade de complexidade, de eficácia e de esforço cognitivo. No que se refere ao conceito de competência, ainda não foi apresentada uma delimitação clara não existindo consenso entre diversos teóricos.

Por sua vez, Stein e Glenn (1977) apresentam algumas estratégias eficazes na compreensão textual, nomeadamente a gramática da história, em que se reconhece o cenário e o episódio como os elementos essenciais de uma história. Perante este sistema organizacional, os indivíduos poderão executar mais eficazmente os seus esquemas mentais. Outro plano referido como eficiente na compreensão de textos escritos, segundo Carrier e Titus (1981), é o exercício de tomar notas segundo uma determinada forma e com passos devidamente organizados e estruturados. Outra estratégia relevante consiste na utilização dos mapas conceptuais, defendidos por Novak e Gowin (1984), que estimulam a ligação entre o conhecimento teórico e o prático e, conseqüentemente, a relação entre a consciência e aprendizagem. O objectivo essencial desta técnica consiste em desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a aprender, ou seja, apoia-se em ensinar os indivíduos a elaborarem dois tipos de mapas, uns conceptuais que apresentam conceitos de uma determinada área e as

suas relações correspondentes, e outros que ajudam os alunos a terem consciência sobre os factores envolvidos na produção ou construção de novos conhecimentos. Por último, Graesser e Goodman (1985) mencionam, igualmente, que os esquemas de leitura são considerados fulcrais no estabelecimento de relações entre as diversas componentes que constituem o texto.

3.1.3. Avaliação da Compreensão Leitora

Perante a importância da leitura, considera-se essencial diagnosticar a habilidade de leitura para que se possa reconhecer os seus limites e potencialidades, visto que é através desta que se acede ao conteúdo textual. Presentemente, o maior destaque na compreensão da leitura surge-nos no produto, ou resultado final da interacção entre o leitor e o texto, onde se pretende desvendar de que maneira o conhecimento do leitor se alterou mediante a interacção com o texto. Por outro lado, aparece-nos a compreensão como um processo que se revela de forma instantânea à medida que se recebe a informação (Brito, 2002). Esta posição vê-se reflectida nas técnicas de avaliação do procedimento *cloze* ou, ainda, no estudo do movimento ocular. Na óptica da autora, a compreensão é o processo e o produto da interacção não só entre o leitor e o texto, mas também entre as condições de produção e as condições de recepção, o que nos permite concluir que o estudo da compreensão leitora tem de ser encarado nesta dupla perspectiva.

De acordo com esta temática, Sousa e Castro (1989: 183) mencionam que se tende a formar os objectivos da disciplina de Português em torno de dois processos, nomeadamente “a produção e o reconhecimento; ao nível da avaliação escrita, o primeiro assume fundamentalmente a forma de exercício de “redacção”, o segundo (...) na compreensão/interpretação de textos, na teoria do texto e da comunicação e na gramática da língua”.

No que se refere aos métodos e técnicas de avaliação da compreensão da leitura, destaquemos alguns como a técnica *cloze*, baseada em Taylor (1953); a ordenação das frases de um texto, que visa a coerência de um texto, fundamentada por Givon (1995); a informação incompreensível no texto, que aponta para o uso de estratégias cognitivas, detectando os erros num texto, apoiando-se nas ideias de Paris; as perguntas, que se

assumem como uma das estratégias mais utilizadas na avaliação da compreensão textual, apoiadas por Smith e Barret (1974). Esta estratégia compreende o reconhecimento literal ou reconstituição das informações contidas no texto. Thorndike (1977) defende outro tipo de avaliação que assenta na inferência, em que permite avaliar processos de integração, resumo e elaboração, obrigando o leitor a ir mais além da informação proporcionada pelo texto, ou seja, da compreensão literal. Mediante este processo, o leitor precisará de extrair informação pertinente e elaborar inferências a partir da informação armazenada anteriormente na sua memória.

Relativamente à técnica do Teste *Cloze*, conhecida pela técnica das lacunas, podemos referir que consiste na selecção de um texto, do qual se omite o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. De acordo com Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002), esta técnica revela-se bastante eficaz, não só do ponto de vista prático, tendo em conta a facilidade de elaboração, aplicação e correcção, como também do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva entre os resultados e o desempenho dos alunos. Depressa se detectou que a técnica *cloze* servia não só para avaliar os textos como também os leitores, visto que um bom leitor desvenda facilmente as fracções que faltam num texto e um mau leitor demonstra dificuldades em completar as lacunas.

Brito (2002), fundamentando-se em Artola, apresenta-nos os métodos e técnicas de avaliação da compreensão leitora, categorizando-os em medidas do produto, medidas do processo e medidas metacognitivas. As medidas do produto, que incorporam a compreensão como o produto da interacção entre o texto e o leitor, centrando-se mais no produto final da leitura, encontram-se mais relacionadas com o conteúdo do texto. Para avaliar o produto pode empregar-se uma série de instrumentos, entre os quais se encontra o questionário que, no âmbito histórico, foi o mais aproveitado na avaliação da compreensão leitora. Uma vez que não se consegue observar directamente a compreensão leitora, pede-se ao aluno a realização de uma determinada tarefa que possibilite observar o nível de compreensão leitora alcançado. Neste sentido, recorre-se à tarefa da leitura de um texto e responde-se a determinadas questões. Entre os vários tipos de questionários há os que englobam perguntas directas sobre o conteúdo do texto, perguntas abertas, perguntas de verdadeiro ou falso, perguntas de selecção múltipla de alternativas e, ainda, a evocação ou recordação livre que consiste em pedir ao aluno que leia um texto, ou uma série de textos e que, posteriormente, relembre os textos lidos.

No que se refere às medidas do processo, que conjecturam que a compreensão é um processo imediato à medida que se recebe a informação, trata-se das medidas que se aplicam durante o processo de leitura e não no seu final. Para alguns investigadores, estas medidas, apesar de serem tomadas durante o processo de leitura, são índices indirectos dos processos de compreensão, uma vez que não revelam explicitamente o que o indivíduo compreendeu, mas sim que determinados comportamentos aconteceram durante o acto de leitura. Estas medidas abrangem o procedimento *cloze*, a análise de erros na leitura oral e a análise dos movimentos oculares que consiste em assinalar os movimentos do olho à medida que avança pelo texto. Esta técnica, que vem sendo usada com assiduidade, regista alguns factores importantes, tais como a localização e a duração das fixações oculares, a velocidade e aceleração dos movimentos dos olhos, ou ainda, a frequência e as características dos retrocessos.

As medidas metacognitivas dizem respeito à consciência que o leitor possui relativamente às exigências cognitivas das variadas tarefas de compreensão e da relação entre estas exigências e as suas características individuais. De acordo com alguns estudiosos, a capacidade do indivíduo de estar consciente das estratégias distintas e de quando e onde as deve introduzir é tão importante como as próprias estratégias em si. Este tipo de medidas abarca as auto-correcções que nos indica as estratégias metacognitivas que o leitor aplica durante a leitura; a análise de protocolos que se baseia na actividade de ler, processar e pensar em voz alta. O leitor terá que revelar o que se está a passar na sua mente ao mesmo tempo que lê. A detecção de erros, as escalas de confiança e a auto-avaliação são outras técnicas que se agrupam nas medidas metacognitivas (Brito, 2002).

3.1.4. A Leitura como Processo

Ao abordarmos a problemática da aprendizagem da leitura, somos levados a procurar uma definição de leitura, uma vez que é a base fulcral de todas as áreas do conhecimento aqui em apreço. Na óptica de Rebelo (1990: 74), ler “é um aspecto do comportamento linguístico, semelhante a outros comportamentos linguísticos”. Em primeiro lugar, é idêntico relativamente à sua finalidade básica que é a comunicação;

em segundo lugar, é parecido pois envolve a mesma série de habilidades fonológica, gramatical e semântica; e em terceiro lugar é semelhante em relação aos limites contextuais que actuam dentro de cada habilidade e entre as habilidades. Assim, “ler não é de modo nenhum a transformação de símbolos escritos em sons. Daí o não poder conceber-se a leitura como simples meio de receber uma mensagem. (...) A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. (...) Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento, à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem” (Rebelo, 1990: 89).

Machado e Teixeira (1996) referem que a leitura, para ser eficaz, precisa de obedecer a determinados cuidados especiais, visto que ler consiste numa actividade bastante mais complexa que a interpretação dos códigos, ou seja, requer que o leitor esteja apto para interpretar o material lido, comparando-o e agrupando-o ao seu conhecimento pessoal. De acordo com os investigadores, existem cinco níveis de leitura que vão sendo alcançados ao longo da vida: o nível elementar que se relaciona com o período de alfabetização; o nível da pré-leitura onde existe a oportunidade de escolher o material a ler; o nível do conhecimento analítico onde se apela à criação de imagens mentais, conferindo um certo grau de criatividade relativamente ao assunto; o nível de controlo, em que se verifica uma leitura rápida com a qual se acaba com qualquer dúvida ainda existente; o nível de repetição aplicada que consiste na assimilação do conteúdo do texto, mas que se encontra relacionada com a prática de experiência de leitura ao longo da vida.

Na visão de Teixeira (1993), ler pode ser considerado como um processo gradual de aquisição de competências de leitura e de desenvolvimento das capacidades que permitem que estas competências operem de um modo eficiente e simultâneo. Ao desenvolvermos a leitura, criam-se condições indispensáveis para o acesso do saber, visto que este se difunde, em grande parte, através da forma escrita. A corroborar a mesma ideia, Viana (1949: 9) refere que “a leitura desordenada e sem método produz estragos lamentáveis, pois aquele que lê e não compreende, torna-se naturalmente, inimigo da mesma leitura”.

Ler implica compreensão, atribuição de sentido e uma ligação dinâmica entre o autor e o leitor. Cadório (2001) menciona que o acto de ler pressupõe do indivíduo uma interpretação e uma intenção. A interpretação subentende processos informativos

cognitivos que se prendem com a execução de determinados exercícios que permitem a descodificação dos símbolos, e os processos informativos metacognitivos que se relacionam com a atribuição de significado. A complementaridade destes dois processos contém em si três componentes, nomeadamente a descodificação, que corresponde ao instante em que se identificam os símbolos gráficos e se transformam em imagens mentais; a compreensão, que está na base da maioria das definições do acto de ler e o processamento da informação, que envolve as memórias a curto, médio e longo prazo. Nesta componente, a informação adquirida pelo cérebro vai ser incorporada na estrutura intelectual do sujeito.

Após várias abordagens de definições de leitura, convém salientar que este conceito nem sempre enraizou a mesma perspectiva. Vila Maior (2003) identifica os modelos tradicionais e os mais recentes. Relativamente à primeira perspectiva, a autora considera-a como um processo de codificação / descodificação e a sua aprendizagem incide, essencialmente, na função de decifrar os símbolos gráficos. No que concerne aos modelos mais recentes, a investigadora salienta que o objectivo basilar da leitura é a compreensão, a interpretação dos sentidos, e que o acto de ler resulta de uma sequência de estratégias e de operações de processamento complexo.

Ao reflectirmos sobre a temática do processo da leitura, importa saber o que é necessário compreender para se entender o processo de leitura, bem como definir o que se entende por “processo”. Deste modo, a leitura, tal como outros processos, contém variados factores que vão sendo influenciados pelo desenvolvimento cognitivo do leitor. Após a aptidão da linguagem falada, o leitor desenvolverá a leitura através da discriminação dos símbolos gráficos e, conseqüentemente, fará a tradução das letras em sons (Sequeira, Castro e Sousa, 1989). No que concerne à definição de “processos”, Giasson (1993: 32) afirma que “os processos de leitura dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das actividades cognitivas durante a leitura. (...) Estes processos que se realizam a diferentes níveis, não são sequenciais mas simultâneos”. Relativamente aos processos de leitura, existe uma classificação que os orienta mediante a sua finalidade. Há processos encaminhados para a compreensão dos elementos da frase, outros orientados para a procura de coerência entre as frases, outros, ainda, possuem a função de construir um molde mental do texto ou uma visão que possibilitará ao leitor obter as componentes essenciais (Giasson, 1993). Irwin (1986) apresenta uma classificação que diferencia cinco grandes categorias de processos, como se verifica na figura seguinte:

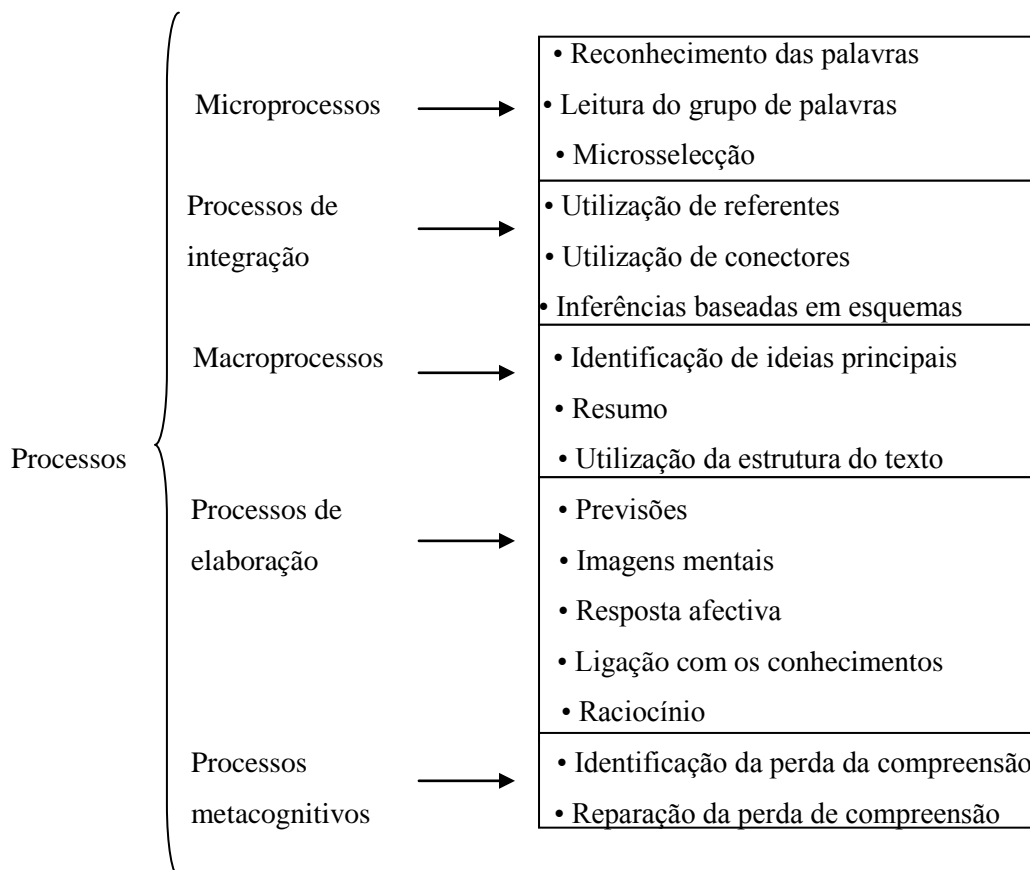


Figura 10 – Processos de leitura e as suas componentes, Irwin (1986).

Na perspectiva de Giasson (1993), os microprocessos auxiliam a compreensão de uma informação incluída numa frase e impõem como habilidades reconhecer palavras, agrupá-las e apurar os elementos da frase que convém reter. O reconhecimento de palavras é uma aptidão inerente aos microprocessos, possuindo uma fase intermédia, a descodificação ou identificação das palavras, onde se agrupam, por exemplo, a correspondência fonema / grafema e a observação da sintaxe. No entanto, esta etapa é, usualmente, dispensada pelos bons leitores, visto que automatizam o reconhecimento. Consequentemente, estes leitores ficam mais soltos para efectuarem processos mais complexos. Outra aptidão intrínseca nesta fase dos microprocessos consiste na leitura de grupos de palavras em unidades de sentido, recorrendo a indicações sintácticas identificativas dos elementos ligados entre si. Admitindo esta habilidade como essencial, a autora indica, como plano pedagógico, a leitura repetida e a divisão do texto

em unidades de sentido. Uma terceira capacidade inerente aos microprocessos consiste na determinação da ideia principal da frase, isto é, a microselecção. Esta aptidão torna-se crucial, na medida em que é dela que depende a informação que a memória vai reter. Embora os microprocessos sejam processos basilares de leitura, representam um papel crucial no sentido de uma leitura eficaz, visto que intervêm na compreensão da frase.

Os processos de integração estabelecem elos entre as preposições ou as frases, através de determinados meios, como repetições, pronomes, conectores. De acordo com a autora, estes processos baseiam-se em perceber, não só as marcas explícitas entre as proposições ou frases, isto é, os referentes ou conectores, como também entender as relações implícitas entre as mesmas, ou seja, estas inferências podem fundamentar-se no texto ou no conhecimento do leitor.

No que concerne aos macroprocessos, estes norteiam-se para a compreensão integral do texto, tornando-o um todo coerente. Este processo rege-se pela identificação das ideias principais em textos, do resumo, assim como a utilização da sua própria estrutura. Quanto à ideia principal, algumas dificuldades ocorrem do facto de o que é importante é variar em função do leitor, em função da tipologia do texto, visto que é evidente explicar o seu conceito e diferenciar a ideia principal do assunto. Relativamente ao resumo, anotam-se como factores influenciadores da qualidade de um resumo a diferente realização da actividade de aluno para aluno, a dificuldade em aplicar as regras desta técnica e, ainda, a falta de prática dos alunos. No que se refere à estrutura do texto, também varia em função da sua tipologia (texto narrativo, informativo), o leitor pode recolher informações relevantes que o conduzirão à compreensão da leitura, mais eficazmente.

Os processos de elaboração possibilitam aos leitores ir além do texto, ou seja, efectuar conclusões não especificadas pelo autor. Deste modo, o sujeito faz previsões, constrói imagens mentais e responde emocionalmente, ajuíza sobre o texto e completa a informação nova nos conhecimentos antecedentes. Na óptica de Vila Maior (2003: 50), baseando-se em Long, Winograd e Bridge, existem diversas formas de intervenção das imagens mentais na leitura: “aumentam a capacidade da memória e trabalho durante a leitura, agrupando pormenores em grandes conjuntos; facilitam a criação por analogias ou comparações; servem como instrumento para estruturar e conservar em memória a informação tirada da leitura; aumentam o grau de envolvimento com o texto assim como o interesse e o prazer de ler”.

Os processos metacognitivos originam a compreensão e possibilitam ao leitor acomodar-se ao texto e à situação, intervindo no próprio processo de leitura, na competência do leitor de reparar alguma perda de compreensão mediante o recurso a estratégias apropriadas. Segundo Vila Maior (2003: 51), os processos metacognitivos manifestam três aspectos importantes a destacar: “o processo mental propriamente dito que conduz à consciência que o sujeito tem das actividades cognitivas que acabou de efectuar ou do seu produto (exemplo: consigo memorizar melhor se for sublinhando aquilo que leio); o julgamento, verbalizado ou não, sobre a actividade cognitiva ou sobre o produto mental dessa actividade (exemplo: sublinhei, mas não tenho a certeza se estas eram as ideias principais do texto); a decisão que o sujeito pode efectuar no sentido de modificar ou não o tipo de estratégias cognitivas mobilizadas em função do julgamento que fez (exemplo: tenho que fazer uma primeira leitura para ver quais são as ideias principais e só depois sublinhar)”. Este processo permite ao leitor cumprir a finalidade primordial da leitura que assenta na compreensão do texto.

De acordo com Madruga *et al.* (1999), os problemas basilares na compreensão dos textos assentam na necessidade da criação de uma estrutura. Os estudiosos destacam que “uma vez que durante a pré-adolescência os leitores automatizaram os níveis mais básicos do processo de leitura, como o reconhecimento de palavras, os principais problemas que aparecem na compreensão e memória de textos estão relacionados com a necessidade de integrar os significados e construir uma estrutura coerente e hierárquica de texto – a macroestrutura” (Madruga *et al.*, 1999: 99).

Por seu turno, Vaz (1998:37), baseando-se na tipologia de Adams e Starr, expõe três tipos principais de modelos de leitura, a salientar os ascendentes (*bottom-up*), os descendentes (*top-down*) e os interactivos. No que concerne ao processamento ascendente, este “consiste numa sequência de passos envolvidos na identificação e compreensão dos sinais impressos na página”. De acordo com o autor, essa sequência envolve o movimento dos olhos para captar o seguimento da informação; o padrão de reconhecimento visual para reconhecer as letras; e a referência ao conhecimento vocabular e sintáctico para perceber as palavras individuais, bem como a sua função (Vaz, 1998). Relativamente ao modelo descendente, o autor destaca o papel desempenhado pelo conhecimento geral do sujeito para a compreensão do texto: “segundo estes modelos, os processos de descodificação não assumem grande importância, uma vez que a compreensão não depende de pormenores do código escrito, mas antes da projecção de um sentido antecipado. Segundo os modelos ascendentes, ler

implica forçosamente a existência de compreensão, isto é, a construção activa de significado pelo leitor” (Vaz, 1998: 40). Quanto aos modelos interactivos, estes diferem particularmente dos anteriores na medida em que não definem um sentido unidireccional da informação. Ao invés, “toda a informação sensorial, sintáctica, semântica e pragmática que intervém na leitura encontra-se permanentemente disponível, podendo ser usada simultaneamente” (Vaz, 1998:46).

Embora os vários processos de compreensão coexistam, as afinidades que existem entre estes e o texto são divergentes, como se verifica na figura seguinte:

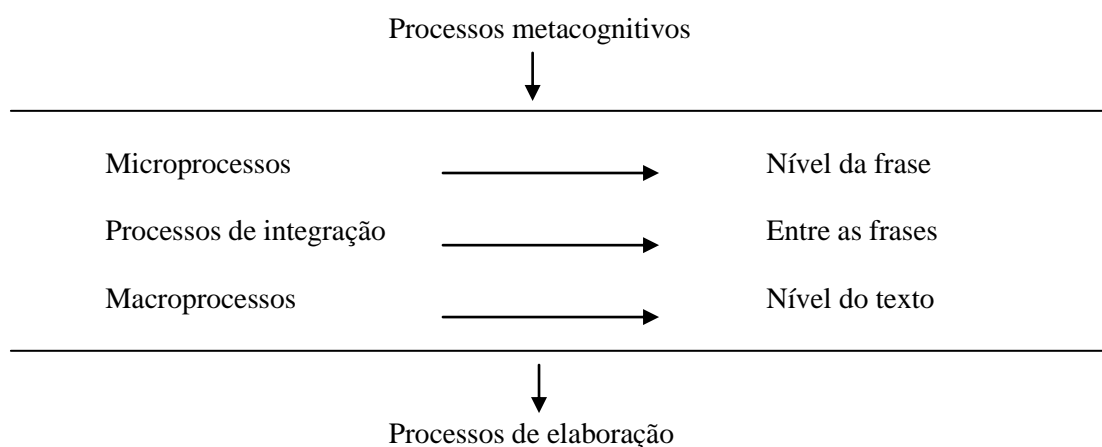


Figura 11 – Relações entre o texto e os processos de compreensão, Giasson (1993).

Podemos verificar que os processos de elaboração estão para além do texto, ou seja, contêm os conhecimentos prévios do sujeito que servem de suporte para a nova informação, sendo que os processos metacognitivos fornecem o apoio a todos os processos.

CAPÍTULO III

A Compreensão da Leitura e as Estruturas Linguísticas, Metalinguísticas, Cognitivas e Culturais

1. A Aprendizagem e Aquisição da Leitura e da Escrita: uma Estrutura Complexa

A aprendizagem da leitura e da escrita surge-nos como uma actividade conjuntamente acessível e complexa. Se, por um lado, encontramos crianças de 4 e 5 anos aptas a identificar palavras escritas ou mesmo a lerem pequenas frases, por outro lado, deparamo-nos com crianças com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos que decifram penosamente os grafemas, hesitando constantemente na articulação perfeita de um novo vocábulo. De acordo com Letin (1981), um número significativo de crianças repete o Curso Preparatório, sofrendo, deste modo, um insucesso a partir da sua confrontação com a linguagem escrita. Segundo Letin (1981) grande parte destas crianças com dificuldades desde a escola primária, e que na maioria das situações não têm acesso ao ensino liceal, pertencem às chamadas camadas socioculturais desfavorecidas.

Podemos verificar na tabela da taxa de retenção e desistência dos diferentes níveis de ensino em Portugal, no decorrer dos anos lectivos 1996/1997 a 2007/2008, que o nível de retenção tem vindo a diminuir consideravelmente, de modo que, entre 1996/1997 e 2007/2008, a taxa de retenção do Ensino Básico diminuiu de 15,5% para apenas 8,3%. No entanto, podemos verificar que os níveis de retenção no Ensino Secundário ultrapassa os 20%, embora tenha vindo a reduzir nestes últimos dez anos.

Continente		Público - Homens e Mulheres											
Nível de ensino	Ano lectivo	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
Ensino Básico		15,5	13,9	13,3	12,7	13,0	14,0	13,2	12,2	12,2	11,4	10,8	8,3
1º Ciclo		11,2	10,1	9,5	8,9	8,7	8,7	7,6	6,5	5,6	4,7	4,2	3,9
1º ano		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2º ano		18,3	16,7	16,1	15,6	14,7	15,1	13,8	12,2	11,4	9,6	8,2	7,4
3º ano		9,4	9,0	8,3	7,6	8,6	8,2	7,2	5,4	4,4	3,6	3,4	3,2
4º ano		15,0	13,2	12,0	10,9	10,2	10,1	8,5	7,6	6,0	5,2	4,8	4,6
2º Ciclo		15,4	14,0	13,6	13,3	13,0	15,9	15,1	14,3	13,4	11,4	11,2	8,4
5º ano		16,5	14,4	14,1	13,7	12,9	15,3	15,3	14,4	13,7	11,8	10,9	8,4
6º ano		14,3	13,5	13,2	12,8	13,1	16,6	14,9	14,2	13,0	11,1	11,4	8,4
3º Ciclo		20,9	18,7	18,0	17,4	18,7	19,8	19,6	18,5	20,6	20,5	19,9	14,7
7º ano		22,9	22,0	21,2	20,5	22,0	23,2	25,2	23,7	23,4	22,7	22,3	17,8
8º ano		19,8	17,1	16,8	16,4	17,7	18,6	17,6	17,1	17,0	16,1	15,3	11,6
9º ano		19,8	16,4	15,7	14,9	16,0	17,2	15,3	13,3	21,2	22,5	21,8	14,3
Ensino Secundário		36,6	36,0	36,7	37,8	40,2	38,3	34,2	34,7	33,0	31,7	25,9	22,4
10º ano		39,5	36,4	37,1	38,0	40,4	39,9	35,6	34,5	30,5	26,4	20,9	19,3
11º ano		20,1	20,6	21,0	21,8	25,2	22,7	20,1	18,8	16,5	19,1	17,0	12,8
12º ano		49,7	49,8	50,2	51,0	53,5	50,0	45,4	49,6	50,6	48,2	38,5	35,2

Nota: Dados provisórios para 2007/2008

Quadro 4 - Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade, GEPE (2007/2008)⁹.

No que concerne ao índice de desenvolvimento social e, de acordo com dados revelados pelo Ministério da Educação, a maioria dos concelhos apresenta um valor de desenvolvimento socio-económico inferior ao valor médio nacional. O Baixo Alentejo concentra a maior parte dos concelhos com valores mais baixos, devendo ser destacados os casos de Almodôvar, Ourique, Odemira e Mértola, como os mais pobres a nível nacional, conjuntamente com Idanha-a-Nova e Penamacor na Beira Interior Sul. Por seu lado, as maiores concentrações de concelhos com valores mais elevados encontram-se nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e suas proximidades.

Somos confrontados, assim, com uma problemática sociocultural que se reflecte, nomeadamente, na diferenciação do modo de expressão da linguagem e que ocupa um lugar preponderante entre as causas que suscitam dificuldades às crianças. Devido às diferenças de idade, ideais e padrões, crianças e adultos têm experiências espaciais

⁹ Consultado no dia 26 de Novembro de 2008, em <http://www.gepe.min-edu.pt>.

diferentes, ocupando espaços distintos e perspectivando as ideias de modo diferente (Loughlin e Martin, 1987).

Segundo diversos estudos, o facto de as crianças serem criadas em condições mais precárias, longe da mãe, em creches mal organizadas, ou ainda, crianças cujas mães estão demasiado ocupadas, constata-se que a maioria destas crianças sofre de atrasos e anomalias no seu desenvolvimento. Neste sentido, podemos mencionar que, sendo a mãe a primeira professora de língua materna, torna-se crucial que para que uma criança aprenda a falar é preciso que falem com ela, condição indispensável para a aquisição da linguagem. Rebelo (1990: 71) acrescenta que “em geral explica-se a grande diferença que existe entre umas crianças e outras pela sua origem social. As que pertencem a famílias de tradições culturais ricas não têm qualquer dificuldade de aprendizagem na escola. As que provêm de famílias de meio social pobre, onde não há diálogo, onde frequentemente os pais são analfabetos, quando chegam à escola só encontram obstáculos”. A aprendizagem da linguagem representa uma surpreendente aquisição das crianças que aprendem a falar a língua materna. Segundo esta perspectiva, Loughlin e Martin (1987) revelam que as crianças aprendem a sua própria língua sem instrução formal e é geralmente aceite que elas constroem a sua linguagem a partir dos sons que ouvem. A criança adquire a sua linguagem através de um complexo sistema de regras que lhe permite entender e produzir frases. De acordo com Sequeira, Castro e Sousa (1989), a criança não imita simplesmente fragmentos de frases que ouve aos adultos, mas cria as suas próprias frases mediante as regras gramaticais que ela elabora e analisa junto dos adultos.

Assim, o fracasso educativo relaciona-se directamente com o fracasso da linguagem, visto que a Escola exige, frequentemente, uma linguagem diferente daquela que a criança utiliza, o que contribui, naturalmente, para que a criança não aprenda a ler nem a escrever. Letin (1981) sublinha que o papel atribuído à Escola infantil é ilusório, uma vez que assenta num paradigma de criança socialmente situado, esforçando-se por tornar todas as crianças semelhantes, independentemente das diferenças objectivas entre elas, quer sejam de cariz individual, social, biologicamente adquiridas no meio e das condições de vida. Rebelo (1990) considera, igualmente, que as capacidades de aprendizagem de uma criança não se podem circunscrever somente à influência do meio, nem se podem explicar sempre pela hereditariedade, visto que toda a aprendizagem resulta da interacção que se desenvolve entre os factores genéticos e os factores de maturação, relacionados com a experiência quotidiana da criança. Deste

modo, a Escola e, mais concretamente, os professores devem ajudar o aluno a progredir mais rapidamente, e o encorajamento apresenta-se como factor basilar.

A Escola desempenha um papel decisivo na aprendizagem da leitura, desde o período pré-escolar, momento em que se enraízam os hábitos de leitura. Gonçalves (1996) menciona que para aprender a ler e a escrever, a criança necessita, antes de mais, de dar sentido à informação que recebe do ambiente, de entender conceitos expressos por sinais, sons e símbolos. Assim, inserir uma criança na aprendizagem da leitura e da escrita é também fazê-la compreender e utilizar símbolos, linguísticos ou outros. No que respeita aos processos de leitura e escrita, Pausas (2000) considera que são duas actividades completas, sendo através delas que construímos e ampliamos o conhecimento do mundo que nos rodeia: “a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção pessoal de conhecimento que não se pode realizar sozinho. Neste processo, a interacção, a ajuda é muito importante” (Pausas, 2000: 14).

Actualmente, existem diversas metodologias que se utilizam para ensinar a ler e a escrever. As crianças têm ideias sobre determinados conceitos linguísticos mesmo antes de entrarem na escola, embora não conheçam os significados convencionais desses conceitos. De um modo geral, os métodos de aprendizagem da língua tendem a fundamentar-se na crença de que o ponto fulcral da alfabetização refere-se ao domínio mecânico, ou seja, codificar sons para poder escrever e, inversamente, decodificar letras em sons para conseguir ler. Pausas (2000) fundamentando-se em Teberosky, apresenta um quadro-síntese com os diferentes níveis de conhecimento que as crianças têm sobre o sistema alfabético:

ESCRITURAS PRESILÁBICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo: Escribir el nombre del objeto es el objeto mismo. • Escrituras indiferenciadas: Igual serie de grafías, sea cual sea el enunciado que el niño propone escribir. Marcas gráficas que simulan la escritura (garabatos, letras inventadas, letras conocidas...). • Escrituras diferenciadas: En objetos distintos, escrituras diferentes. No se escribe igual <i>tre</i> que <i>vaso</i>. <ul style="list-style-type: none"> - Letras inventadas: □ Δ Π ϕ θ ∩ (PELOTA). - Letras conocidas: IAMS (PELOTA). - Letras del propio nombre con combinaciones diferentes: SONIA-IONAO (PELOTA).
ESCRITURAS SILÁBICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia de lo que suena como lo que se escribe. Una grafía para cada sílaba. - Silábicas: E O P (PE LO TA). - Silábicas vocálicas: E O A (PE LO TA). - Silábicas consonantes: P L T (PE LO TA).
ESCRITURAS SILABICOALFABÉTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Más de una grafía para cada sílaba: PE L TA (PE LO TA).
ESCRITURAS ALFABÉTICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre el sonido y la grafía con valor sonoro convencional: PE LO TA (PE LO TA).

Quadro 5 - Análise dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema alfabético, mediante Teberosky, Pausas (2000).

Para poder compreender a circunstância em que se encontra cada criança, assim como a sua evolução e para poder adequar os materiais de trabalho, os professores necessitam de fazer uma avaliação inicial dos alunos. Existem vários autores que defendem os seus próprios modelos do processo de produção da escrita, como é o caso de Flower e Hayes (1981), cujo modelo apresentamos seguidamente:

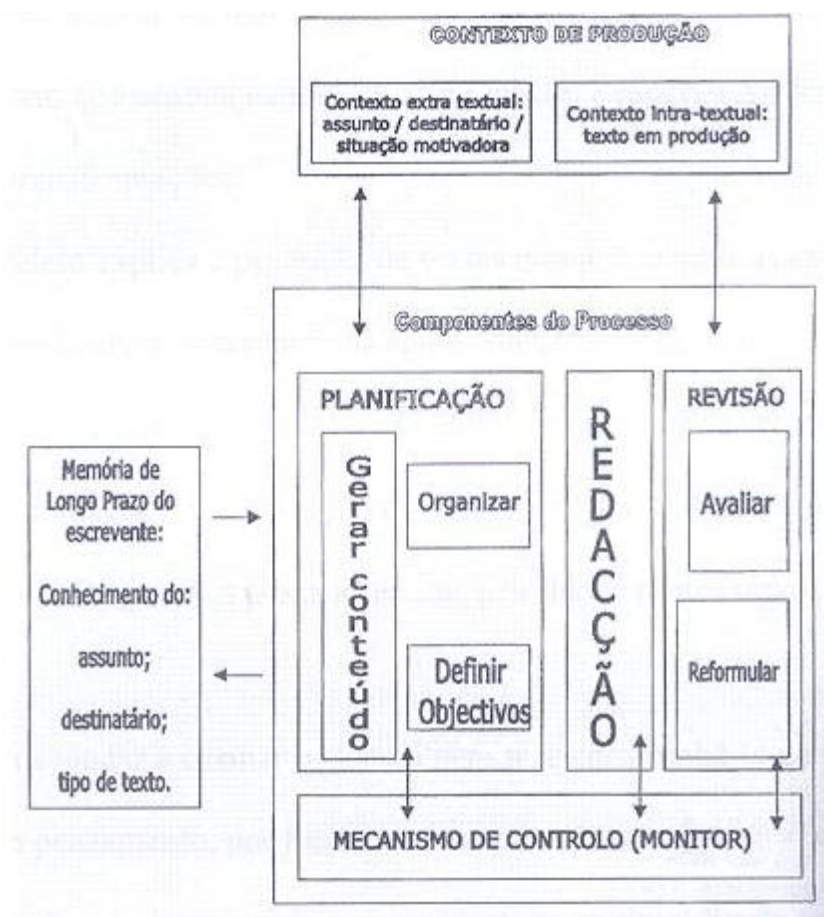


Figura 12 - Modelo do processo de escrita, Flower e Hayes (1981).

De acordo com os autores, este modelo contém três partes: o contexto de produção, a memória a longo prazo e os componentes de produção que é formado, por sua vez, pela planificação, pela redacção e pela revisão. Flower e Hayes (1981) referem que na planificação, os alunos identificam a ideia global do texto que pretendem escrever. No entanto, os discentes apenas transpõem para o papel as suas ideias no processo de redacção. No subprocesso da revisão, o escrevente compara o texto que concluiu com o inicial, procedendo a possíveis ajustamentos. Este modelo explica a produção de textos num nível mais avançado.

Teberosky (1992) apresenta outros domínios e funções que a escrita conquistou na actualidade, como por exemplo a função mais conhecida, o registo ou a função mnemónica. Outra função, relacionada com a anterior, consiste na possibilidade de haver comunicação à distância no espaço e no tempo. A terceira função decorre de um

efeito da escrita, que consiste no distanciamento, denominando-se de reificação¹⁰. O meio de transmissão gráfica materializa a mensagem que separa não apenas o seu emissor do seu receptor, como também o emissor relativamente à sua própria mensagem. A mensagem assume, assim, a qualidade de objecto. Outra função intitula-se de reguladora e controlo social da conduta, ou seja, as noções de lei, de norma e de correcção estão associadas à escrita, uma lei quando está escrita adquire autoridade. Por último, a escrita tem uma função estética.

As funções de registo, comunicação, reificação, controlo social e de estética escrita podem afectar a verbalização da linguagem. Pode falar-se em oralidade primária, que se resume à manifestação oral da linguagem sem influência da escrita e em oralidade secundária que é aquela que é afectada pela escrita, pela imprensa e pelos meios electrónicos. Segundo Zorzi (1998: 18), os sons devem estar relacionados com os símbolos gráficos e o modo de pronúncia correcta deve ser a referência para a escrita das palavras que, desta forma, devem ser memorizadas. Normalmente, faz-se um recorte da linguagem escrita, através do qual se pretende mostrar, inicialmente “aquilo que é regular e que tem maior correspondência com a oralidade, com a crença de que a compreensão por parte das crianças está sendo facilitada”. Na continuação do pensamento do autor, as famílias silábicas simples, compostas, por exemplo, por consoante / vogal, palavras em que surgem as mesmas sílabas duplicadas como “papa” ou “bebé” são eleitas para garantir a fixação e a automatização da escrita. Contudo, ao tentar manter o domínio sobre a produção escrita, com a intenção de se evitarem problemas, qualquer afastamento daquilo que é ensinado como padrão pode ser encarado de forma negativa.

A Escola não consegue conceber o erro como algo intrínseco ao processo de aprendizagem. Esta problemática tem sido alvo de inúmeros estudos, cuja finalidade assenta na procura de outras explicações às alterações ou dificuldades ortográficas. Moysés e Collares (1992) mencionam que o erro pode ser analisado como indício das dificuldades da criança por não conseguir associar ou fixar apropriadamente a forma de escrever que lhe é mostrada. Na óptica dos autores, aprender a escrever não se limita a associar letras e sons, fixando as formas das palavras. Mencionam, igualmente, que os erros que surgem na produção gráfica das crianças podem ser denunciadores da apropriação de uma nova linguagem e surgiriam como indicadores das possíveis

¹⁰ Entende-se por reificação a transformação, por operação mental, de conceitos abstractos em realidades concretas, ou objectos.

hipóteses ortográficas que elas estariam utilizando para a escrita. Isto é, os erros podem corresponder a tentativas de compreender e dar sentido às propriedades características do sistema da escrita (Moysés e Collares, 1992). Em suma, o erro, que era visto como algo que indicava problemas de aprendizagem por parte dos alunos, pode ser encarado como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem. Quanto à leitura e, tendo em conta que esta se reflecte num processo de construção de significados que decorre de processos cognitivos de activação da linguagem, Trindade (2003: 9) refere que “é, pois, imprescindível que o leitor possua pré-requisitos, que integrem aspectos perceptivos, cognitivos e linguísticos, de forma a interagir com o texto, construindo hipóteses de significado”.

O processo da leitura integra-se no âmbito da estética da recepção, segundo a qual, a experiência prévia do leitor constitui um marco inicial que condiciona a sua expectativa. A compreensão do texto principia quando o leitor “agarra” o texto, isto é, a interacção do texto com o leitor só estará finalizada quando o mesmo conceder algum sentido a essa experiência. Assim, como o adolescente possui a sua própria experiência de vida, a ligação com mundos diferentes, com vivências diversificadas, com sensações novas que o texto lhe faculta, leva-o a traçar o seu próprio saber, a perspectivar uma visão mais variada do mundo, adquirindo nesse processamento competências de leitura, que abarcam conhecimentos linguísticos, culturais e sociais (Trindade, 2003).

Como foi referido anteriormente, existe uma ligação entre as habilidades linguísticas e a compreensão leitora. Se os alunos forem apoiados a desenvolver a sua compreensão metalinguística, ampliarão o seu conhecimento linguístico e intelectual, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz da leitura. As estruturas cognitivas e o respectivo grau de controlo sugerem actividades metacognitivas, visto que ao se corrigirem as frases gramaticalmente incorrectas, se entra não só no conhecimento das estruturas da linguagem, com também no controlo cognitivo. A aprendizagem melhor e mais eficaz é aquela que surge espontaneamente das actividades dos alunos. Neste processo de ensino-aprendizagem, a Escola tem que saber aproveitar todo o tipo de material didáctico disponível para estimular a criança a ler (Agayo, 1967). O aperfeiçoamento das actividades metalinguísticas, cognitivas e metacognitivas são objecto primordial na construção do texto escrito e desenvolvimento da competência leitora.

No que concerne às características presentes na aprendizagem, Campos (1972) apresenta os seguintes processos: (i) o processo dinâmico, pois a aprendizagem é um

processo que envolve a participação total e global do adolescente, nos seus aspectos físicos, intelectuais e emocionais. Deste modo, a aprendizagem escolar não depende apenas do conteúdo dos manuais escolares, nem dos professores, mas também da reacção que os alunos têm em relação a determinados factores, como os livros ou o ambiente social da Escola; (ii) o processo contínuo, uma vez que a aprendizagem está presente desde o início da vida. Neste sentido, quer a família, quer todos os agentes educacionais devem escolher os conteúdos e comportamentos a serem exercitados; (iii) o processo global, já que qualquer comportamento humano abrange sempre aspectos motores, emocionais e mentais. Logo, a aprendizagem exige a participação total do adolescente para que todos os aspectos essenciais da sua personalidade ingressem na actividade da aprendizagem; (iv) o processo pessoal, visto que ninguém pode aprender por outrem, pois a aprendizagem não é transferível. O modo e o ritmo de aprendizagem alteram de indivíduo para indivíduo; (v) o processo gradativo, uma vez que a aprendizagem é um processo que se efectua mediante operações crescentemente complexas, visto que em cada nova situação compreende um maior número de elementos. Cada aprendizagem nova adiciona novos dados à experiência antecedente, numa sequência gradativa e crescente; (vi) o processo cumulativo, visto que além da maturação, a aprendizagem origina da actividade anterior, ou seja, da experiência individual. Mediante Campos (1972: 33), “Ninguém aprende senão por si e em si mesmo, pela automodificação”. Deste modo, a aprendizagem institui um processo cumulativo, cuja experiência actual beneficia das anteriores.

Após a apresentação dos processos básicos da aprendizagem, podemos afirmar que esta compreende o uso e o desenvolvimento de todas as capacidades e potencialidades do ser humano, sejam físicas, mentais ou afectivas. Deste modo, não podemos categorizar a aprendizagem somente como um processo de memorização, pois todos os aspectos são essenciais ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento. Segundo Halliday e Hasan (1989), a Escola proporciona um bom exemplo do que se pode chamar de “interface” entre o contexto da situação e o contexto da cultura.

Constatamos, deste modo, uma certa ambiguidade entre a língua e a cultura na aprendizagem de uma nova língua, competindo à Escola a explicitação quer dos conteúdos culturais quer linguísticos. Tavares, Valente e Roldão (1996) apresentam uma figura esquemática relativamente aos conteúdos a transmitir ao universo referencial do aluno, como apresentamos seguidamente:

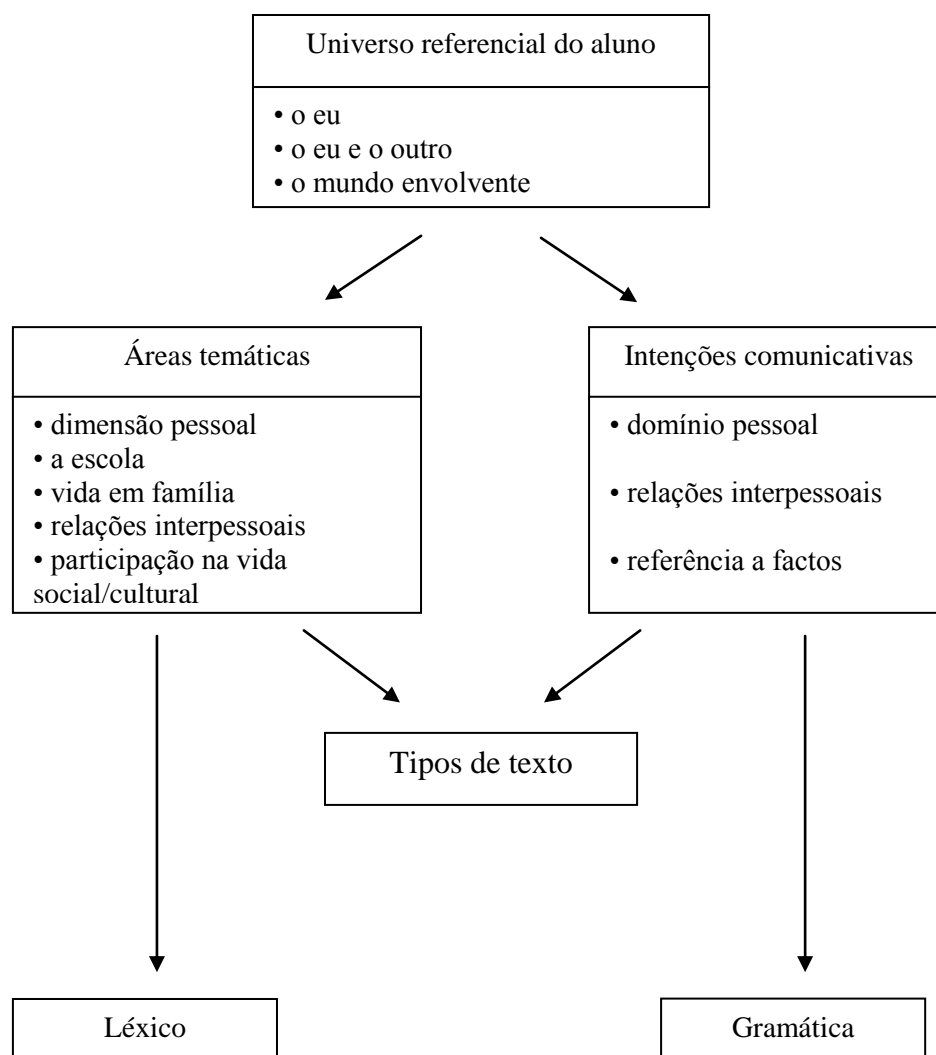


Figura 13 - Quadro organizador de conteúdos, Tavares, Valente, Roldão (1996).

De acordo com a perspectiva dos autores, o universo referencial do aluno é o ponto de partida. As cinco áreas temáticas (dimensão pessoal, escola, vida em família, relações interpessoais e participação na vida social/cultural) atravessam os três anos do 3º ciclo de escolaridade, sendo evidenciados em cada ano aspectos distintos desse âmbito temático. Quanto às referências à cultura são abordadas segundo dois pressupostos, nomeadamente através da informação directa e dos documentos ou, de forma indirecta, através de reflexões que conduzem o aluno a averiguar as diferenças e semelhanças entre as culturas. Os programas apresentam conteúdos de cariz pragmático, compreendendo uma lista de intenções comunicativas, como expressar preferências, intenções, desejos, críticas, não havendo, no entanto, uma correspondência característica entre uma intenção comunicativa e uma estrutura linguística com o intuito de determinar o tipo de sequência. O programa propõe, igualmente, a escolha dos tipos de texto, procurando desenvolver a competência discursiva e sociocultural dos alunos. De acordo

com as autoras, os textos podem incluir-se nas categorias “de narração (contos, histórias aos quadrinhos, fábulas), descrição (contos, histórias aos quadrinhos, fábulas, roteiros), prescrição (avisos, proibições, receitas, jogos), explicação (folhetos informativos, formulários, programas), argumentação (anúncios, parábolas, entrevistas)” (Tavares, Valente e Roldão, 1996: 61).

A inserção dos tipos de texto sugeridos numa tipologia possibilita-nos constatar a preocupação em diversificar o contacto do aluno com modos diferentes de organizar o discurso. Consequentemente, o texto e as intenções comunicativas ocasionam a selecção da gramática e do léxico. Relativamente à primeira, exibem uma lista, diferente para cada nível de ensino, que nos conduz, por exemplo ao papel educativo na aquisição da gramática. Esta tem como finalidade ampliar a consciência do aluno do modo como se estrutura a relação sentido / forma na língua estrangeira. O discente desenvolve operações cognitivas de comparação que são fulcrais quer para a aprendizagem da língua estrangeira, quer para a da língua materna. No que concerne ao léxico, os programas não apresentam listas, visto que os elementos lexicais depreendem-se dos temas analisados e das intenções comunicativas. Evidencia-se, assim, o interesse por uma grande riqueza vocabular. Antes de finalizar o desenvolvimento do programa, convém salientar que a cultura se encontra omnipresente na abordagem de cada um dos itens do programa. Na óptica das autoras, “por outro lado, a listagem de intenções comunicativas depende da cultura – nomeadamente a nível da sequência interactiva, as opções em termos de meios linguísticos estão condicionadas pela cultura” (Tavares, Valente e Roldão, 1996: 62). A cultura encontra-se, ainda, presente nas propostas dos tipos de texto e, deste modo, o léxico irá contribuir para o aumento da competência sociocultural.

1.1. Factores Facilitadores na Aquisição da Leitura em PL2 e PLE

O objectivo primordial da aquisição de uma L2 e de uma LE consiste na investigação do desenvolvimento linguístico dos falantes não-nativos, identificando os factores que o influenciam, e também descrever e explicar as propriedades que caracterizam as gramáticas dos falantes não-nativos. A aprendizagem das línguas estrangeiras emerge não apenas como uma mais-valia no desenvolvimento cognitivo e

social do aprendente, mas também como procedimento de comunicação de valores, de cultura, de entendimento e resolução de problemas comuns, de cooperação universal.

Ensinar uma língua envolve determinadas particularidades, tais como ponderar um destinatário característico, num contexto específico, abrangendo diferentes contextos ideológicos e geográficos e com um substrato linguístico particular. Poderíamos questionar-nos, igualmente, se existe uma idade ideal para começar a aprender uma língua segunda ou se existem condições específicas para a aquisição de uma L2, ou, ainda, em que medida se assemelha à aquisição de uma L2 com a aquisição da LM, em termos de etapas e de processos de aquisição. Os manuais e gramáticas pedagógicas deveriam analisar todas essas peculiaridades, depois de indicadas as dificuldades particulares de cada aprendente e situação, visto que factores como métodos e abordagens inadequadas poderem ser a causa do insucesso (Ançã, 1999). No entanto, sabemos que a questão de encontrar os melhores métodos para ensinar uma LE é bastante contestada desde os tempos do Império Romano, quando a alta sociedade tinha escravos gregos em casa para garantir que os seus filhos adquirissem conhecimentos de grego.

Boucher, Duplantié e Leblanc (1988) distinguem os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Assim, a aprendizagem representa um processo activo de construção de conhecimento, que origina a criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2. A aquisição, por sua vez, é definida como um processo passivo e não consciente, que resulta na formação de um sistema de conhecimento implícito e não analítico, da gramática da L2, isto é, adquire-se o conhecimento de propriedades gramaticais abstractas que estão subjacentes à língua a que os aprendentes estão expostos. Segundo os autores, é o processo de aquisição que conduz a um uso eficaz da língua estrangeira. Cohen (1998) diferencia a aprendizagem de LE da de L2, afirmando: “enquanto a aprendizagem da língua estrangeira é usada para se referir exclusivamente a uma situação onde a língua não é ponderada a ser falada na comunidade, a aprendizagem da língua segunda refere-se à língua falada na comunidade e às vezes também serve como termo genérico utilizado para se referir tanto à aprendizagem da língua segunda como estrangeira” (Cohen, 1998: 4).

Como podemos unificar e homogeneizar aquilo que é por natureza heterogéneo? Quando abordamos a temática da aquisição da leitura, deparamo-nos com um processo em que a compreensão é altamente subjectiva, uma vez que cada leitor coloca na tarefa as experiências pessoais que vão determinar uma leitura específica para cada leitor, num

mesmo momento, e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos. Como afirma Kleiman (1989: 151), “ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler, é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar à criança que quanto mais ela previr o conteúdo, maior será sua compreensão”. Segundo Cohen (1998), a aprendizagem da língua pode ser diferenciada de acordo com quatro estratégias: cognitivas, metacognitivas, afectivas e sociais. As primeiras envolvem a identificação das estratégias de aprendizagem da linguagem, a retenção e o armazenamento da informação; as estratégias metacognitivas compreendem quer a pré-avaliação e planeamento quer a avaliação das actividades de aprendizagem da linguagem. As estratégias afectivas servem para regular as emoções, motivação e atitudes; as estratégias sociais incluem, por sua vez, as acções que os aprendentes escolhem para interagir com outros aprendentes e falantes nativos.

Segundo Rivers (1964), existem quatro pressupostos principais na aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente o processo mecânico de criação de hábito, visto que o aluno pratica e repete os exercícios orais, até que os tenha completamente sob controlo. Depois, o aluno poderá ter elaborado um simples enunciado do princípio gramatical compreendido. A par do esforço intelectual, a linguagem reclama o desempenho automático de determinadas habilidades motoras. O segundo pressuposto reside nas capacidades linguísticas que são detidas mais eficazmente se os itens da língua estrangeira forem anunciados primeiramente em forma oral, antes da forma escrita, uma vez que a linguagem é algo que se entende e fala, antes de se ler e escrever. O terceiro pressuposto consiste na analogia que proporciona uma base mais eficiente que a análise, visto que se os exercícios forem razoavelmente representativos e praticados, a analogia acompanhará o aluno ao caminho linguístico correcto, tal como sucede na língua materna. Neste sentido, pode afirmar-se que o discente a quem somente se demonstra como funciona a linguagem, não aprendeu rigorosamente nada, aliás, conheceu algo que terá de omitir antes de efectuar qualquer aperfeiçoamento no domínio da linguagem. Por último, a autora apresenta o pressuposto das interpretações que os vocábulos de uma língua estrangeira têm para o nativo que a fala. Estas só podem ser compreendidas num molde de referências à cultura do povo que fala essa língua, uma vez que sem o conhecimento dessa cultura, a significação das palavras dificilmente será compreendida. Constata-se, deste modo, que se se ensinar uma língua sem fazer alusão, simultaneamente, à cultura existente, estamos perante uma

aprendizagem apenas de símbolos sem significação. Ainda segundo Kleiman (1989), deve-se ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura uma procura de coerência. Para suscitar esta atitude no aprendente devemos, por um lado, sensibilizar a criança para os traços linguísticos que sustentam a reconstrução do quadro referencial apontado pelo autor e, por outro, criar situações na sala de aula para que o aprendente interaja com o autor por via do texto. Deste modo, Kleiman (1989) apresenta duas abordagens relativas às práticas mais usadas para avaliar adequadamente as habilidades de leitura: (i) a leitura em voz alta que é geralmente utilizada para descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua, uma vez que para ler dessa maneira deverá conhecer as correspondências entre grafia e som. É, igualmente, usada para saber se o aprendente reconhece os valores dos sinais de pontuação; (ii) a leitura silenciosa que possibilita ao aluno excluir a preocupação com a pronúncia e entoação, permitindo-lhe cingir-se totalmente à procura de significados.

De acordo com Gleason e Ratner (1998) existem dois tipos de métodos de ensino no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira, nomeadamente, o método gramatical/ de tradução e o método directo. Segundo os autores, “os métodos gramaticais/de tradução implicam que o ensino da língua segunda se faça através da língua do aluno, com actividades que envolvam muita leitura e tradução de uma língua estrangeira. Os métodos directos podem suprimir o uso na sala de aula da língua materna, fazendo as actividades auditivas/orais na segunda língua ” (Gleason e Ratner, 1998: 485). Actualmente, a prática do ensino das línguas estrangeiras supõe uma mescla destes dois métodos. Todavia, subsiste a incerteza relativamente ao melhor método a adquirir no ensino das línguas.

No meu ponto de vista, o melhor método no ensino de PL2 e PLE, seria o directo, uma vez que instiga mais o aluno na procura de significados, de sinónimos; as actividades orais e de leitura seriam feitas, mais intuitivamente, na língua de aprendizagem, visto que toda a aula seria falada em língua estrangeira.

Na óptica de Kato (1999), existem determinados tipos de conhecimentos e habilidades que a leitura subentende no acto da aprendizagem. Assim, o primeiro pré-requisito consiste na diferenciação da linguagem e refere-se à capacidade do aluno de diferenciar distintos sistemas de signos. O segundo tipo de conhecimento envolve a consciência da natureza simbólica da escrita. Se, por exemplo, uma criança relacionar o tamanho da palavra com o tamanho do objecto, encontrar-se-á numa fase da representação icónica e não da representação simbólica. A concepção simbólica

preenuncia a arbitrariedade do código escrito. Deste modo, a maioria dos alunos só aceita algo como escrita se houver variedade, linearidade e multiplicidade de signos.

Na continuidade da apresentação dos tipos de conhecimentos, temos ainda o pré-requisito da capacidade de discriminação visual que consiste na distinção das diferentes letras do sistema ortográfico, bem como na percepção, no interior do texto, da coexistência de sistemas gráficos distintos. Segundo a autora, o uso de inferências é, igualmente, uma estratégia bastante recorrente para compreender o significado de determinados vocábulos. Estamos perante este procedimento quando nos deparamos com um termo desconhecido num texto e raramente se interrompe a leitura para consultar um dicionário e procurar o seu significado. Ao invés, esperamos que o contexto nos clarifique da sua significação. Kato (1999: 30) acrescenta, ainda, que “a utilização razoavelmente consciente dessa estratégia de inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão”.

O ensino-aprendizagem baseia-se na interacção entre os indivíduos e o meio ambiente que os rodeia. Na óptica de Richterich (1985), ensinar e aprender uma LE envolve determinadas componentes, esquematizando-os da seguinte maneira:

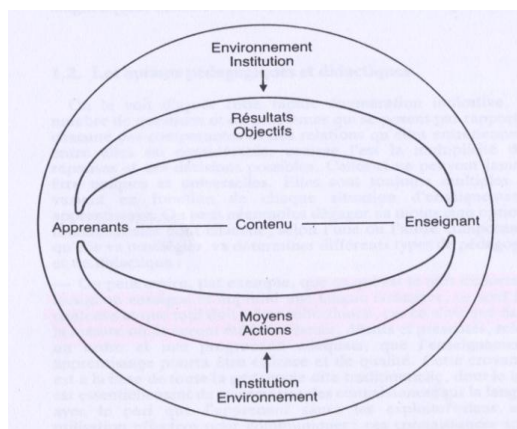


Figura 14 – As componentes do sistema de ensino-aprendizagem, Richterich (1985).

Quer o ensino quer a aprendizagem se elaboram a partir de um certo número de questões relativas aos elementos do sistema de interacção, representando-se nos aprendentes, no docente, nos conteúdos, na instituição, nos objectivos, nos resultados, nas acções e nos meios.

Começando a análise pelo primeiro elemento, os aprendentes, sabemos que estes possuem características individuais, como a identidade, a biografia, particularidades psicológicas e afectivas, assim como características colectivas como a história e as influências dos indivíduos no grupo. O segundo factor, o docente, possui, igualmente, uma identidade, biografia, formação, particularidades afectivas e sociais. No que respeita aos conteúdos, ressaltam as questões, “o que ensinar?” e “o que aprender?”. Convém salientar que os termos que podem ser ensinados e aprendidos (quer sejam linguísticos, morfológicos, sintácticos ou lexicais), de acordo com uma LE, não estão directamente ligados entre si, uma vez que não é pelo facto de um conteúdo ser ensinado que ele é necessariamente aprendido. Outra componente mencionada pelo autor refere-se à instituição. A instituição deve ser um lugar onde os alunos descubram meios para agir sozinhos, mediante determinadas regras, de modo a entender os objectivos individuais e colectivos. Relativamente aos objectivos sobressaem duas questões – Quem os escolhe e quem os define? Os conteúdos programáticos de cada ano/disciplina são definidos pelo Ministério da Educação, apesar de cada editora adoptar uma abordagem que julga ser a mais eficaz na sala de aula. No processo de elaboração de um manual escolar, recorre-se a investigações e processos de experimentação que envolvem os alunos e os grupos de trabalho, de modo a determinar os conteúdos que a obra terá de completar. Posteriormente, os conteúdos são elaborados pelos autores dos manuais, pela equipa editorial e pelos consultores científicos e pedagógicos. Quanto aos resultados, estes representam o que foi efectivamente aprendido no presente, o que pode ser avaliado ou observado. Tal como o ensino não é sinónimo de aprendizagem, assim os objectivos não se podem confundir com resultados. Neste caso, avalia-se periodicamente através de exercícios de controlo, integrados ou não no manual, observação pessoal, auto-avaliação e exames. Relativamente às acções, convém focar que se entende por este termo tudo o que o docente faz para ensinar a LE, desde dar instruções, explicações, informações, ler, escrever, assim como tudo aquilo que o aluno faz para aprender, como ouvir, olhar, repetir, ler, escrever, comparar, corrigir-se. Por último, surge a questão dos meios pelos quais são estabelecidas estas acções. Neste sentido, estas actividades são realizadas na sala de aula, na sala de projecção ou em lugares exteriores à instituição.

Constatamos, do sistema de interacção, que as diversas questões e problemas que se colocam relativamente a cada elemento são consideráveis, tal como o é a multiplicidade das respostas e das decisões exequíveis. As respostas não são únicas e

universais, ao invés, elas são múltiplas e diversificam-se consoante a situação de ensino e aprendizagem. Richterich (1985: 9) conclui, afirmando, que “pode-se argumentar que o que mais importa na aprendizagem de uma língua é o que é real e não tanto os conteúdos linguísticos aos quais são confrontados. O que conta, portanto, são as acções que o professor e os alunos farão em conjunto para realizar o seu projecto de ensino/aprendizagem em comum. Os conteúdos são secundários e devem ser subordinados”.

A par das componentes do sistema de ensino-aprendizagem de uma língua, Rivers (1975) aponta duas correntes principais no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente os formalistas e os activistas. Os primeiros apoiaram-se fortemente num tipo de ensino dedutivo, partindo da regra para o exemplo; os segundos defenderam a apreensão de uma generalização por parte do aprendente, ou seja, caracteriza-se por um processo de aprendizagem indutiva. A corrente formalista preocupa-se excessivamente com os detalhes gramaticais; por outro lado, os activistas interessam-se mais em ensinar ao aluno o que é mais útil e de aplicação geral, deixando para estudos mais avançados a aprendizagem de algumas excepções. O ensino formalista tem exagerado de exercícios artificiais, enfatiza as características da língua escrita presente nos trabalhos literários, enquanto o ensino activista procura familiarizar, primeiramente, o aluno com as formas linguísticas utilizadas na comunicação geral, na fala e na escrita menos formal, destinando o estilo literário para níveis mais avançados. Relativamente ao comportamento de sala de aula, o ensino formalista favorece a passividade do aluno, uma vez que este recebe instrução a aplica-a sob direcção do docente. Existem, porém, professores que assumem uma posição intermediária, aplicando quer técnicas formalistas, quer activistas no processo de ensino. As “atitudes divergentes em relação a vários aspectos do ensino de línguas têm levado a uma hierarquia diferente de prioridades no ensino das habilidades: a tendência formalista valoriza em alto grau a precisão na escrita (especialmente demonstrada na capacidade de traduzir), a ativista empresta ênfase à compreensão oral e à fala como elementos básicos e indispensáveis para a leitura fluente e a criatividade escrita” (Rivers, 1975: 11).

Perante estas correntes, compete ao professor de LE optar e favorecer o desenvolvimento e a autonomia através de metodologias, estratégias e actividades concretas, colocando o aprendente em contacto com a LE e desenvolver, assim, competências necessárias para caminhar sozinho. De acordo com Andrade, Araújo e Sá

apud Sequeira (1993), um aluno autónomo é capaz de traçar objectivos próprios de aprendizagem; de organizar no tempo e no espaço a sua aprendizagem; de se auto-avaliar e avaliar o processo de aprendizagem seleccionado; de orientar o desenvolvimento da sua própria aprendizagem e de aplicar meios de aprendizagem, como métodos, suportes ou técnicas. Na sequência desta análise, um aluno autónomo deve sê-lo não só relativamente à língua e à comunicação, como também aos processos inerentes à aprendizagem da língua, podendo, de um modo mais consciente, impulsionar as estratégias de aprendizagem mais apropriadas. O aprendente deve desenvolver um conhecimento reflexivo em dois grandes sectores: a língua e a comunicação e o próprio processo de aprendizagem de uma língua (Andrade e Araújo e Sá *apud* Sequeira, 1993).

No que respeita ao primeiro sector, um aluno para se autonomizar precisa de mobilizar determinadas representações do fenómeno verbal, sendo que na perspectiva das autoras, um requisito fundamental para a autonomização se relaciona com a existência de uma metalinguagem que permita ao aprendente elaborar representações, participando em actividades metalinguísticas. Estas caracterizam-se pela produção de uma linguagem sobre a linguagem, neste caso a LE, ou seja, o aperfeiçoamento de avaliações sobre o funcionamento dessa língua.

A metalinguagem usada em aula de línguas pode, com efeito, ser vulgar, nomeadamente quando se utilizam termos da linguagem comum, do dia-a-dia, como “o que queres dizer com isto?” e especializada, sobretudo quando se utiliza uma linguagem específica, sempre conotada com uma teoria particular de descrição linguística. Porcher (2004) afirma, todavia, que uma auto-avaliação, ou seja, uma apreciação sobre aquilo que o aprendente faz, é sempre necessária, visto que um bom aluno é aquele que está consciente dos seus resultados, bem como dos métodos utilizados para alcançar os objectivos da aprendizagem. O autor sublinha, ainda, que o aprendente deve ser capaz de identificar os seus erros, reconhecendo as razões pelas quais efectuou a sua escolha, pois se o aprendente aponta apenas os seus erros sem reflectir nas razões que o causaram, então não está apto para o modificar. Relativamente ao sector da aprendizagem, este caracteriza-se pelos métodos utilizados para favorecer a actividade metacognitiva, ou seja, o conhecimento reflexivo dos processos cognitivos de aquisição. Pretende-se, assim, tornar o aprendente apto a controlar as suas próprias actividades de aquisição/aprendizagem. Mediante Andrade e Araújo e Sá *apud* Sequeira, (1993: 163), “ao analisar os seus erros, ao redefinir as suas hipóteses sobre o funcionamento da

língua, ao decidir passar por processos controlados ou por processos automáticos em função das tarefas de linguagem, o aluno torna-se dono da sua própria aprendizagem, facto que contribui para o seu processo de autonomização”. Porcher (2004: 45) afirma, também, que “o verdadeiro problema das estratégias do aluno (...) envolve a construção da autonomia graças ao qual o aluno está envolvido no processo de aprendizagem, primeiro adaptando-se ao objectivo proposto, às competências e o saber pôr em prática as pesquisas feitas ao longo de cada aula”.

No entanto, verificamos que os sintomas de distanciamento entre o aluno, o objecto e o processo de aprendizagem estão patentes, fazendo-se sentir em diversos níveis da aprendizagem da LE: motivação, relação interpessoal, comunicação, organização da aprendizagem e sistema apreciativo dos sujeitos.

Relativamente à motivação dos alunos face à aprendizagem da língua, assiste-se a um enfraquecimento motivacional, constatando-se estes indicadores nos alunos de LE em atitudes de indiferença ou rejeição perante a língua e os valores socioculturais com ela relacionados. Ao nível da relação interpessoal, observa-se uma forte dependência do aluno face ao professor. No que concerne à comunicação, constata-se um esvaziamento do poder discursivo do aluno na aula, verificando-se através da ausência de intenções próprias, intervenções muito limitadas, focalização exagerada na forma dos enunciados e não no seu conteúdo e, ainda, um sentimento de desconforto no uso da LE. Quanto ao nível da organização da aprendizagem, os aprendentes patenteiam uma dificuldade generalizada de aprender a aprender, envolvendo, por exemplo, dificuldades de reflexão sobre a língua (Vieira, 1998). De acordo com a autora, “na aula de LE, o problema da assimetria dos interlocutores face à palavra agudiza-se particularmente pela sua assimetria face ao código da comunicação, o que coloca os alunos em posição de especial desvantagem. Por outro lado, o duplo estatuto do saber-língua confere à comunicação na aula de LE alguns traços específicos, como a dimensão metalinguística dos enunciados e a focalização prioritária na forma” (Vieira, 1998: 41).

Segundo Dornyei (2001), existem várias estratégias para promover a motivação na aula de LE, como por exemplo manter um ambiente agradável e de apoio na sala de aula; aumentar a expectativa de sucesso do aluno, produzir materiais pedagógicos relevantes, apresentar as tarefas de uma forma motivadora, estabelecer metas específicas para o aluno, como também promover a cooperação entre os discentes.

Na continuidade do pensamento de Vieira (1998), identificam-se algumas regras da interacção específicas da aula de LE, a salientar: (i) a trifocalização, que assenta na

focalização variada da comunicação na forma e no conteúdo das mensagens e, ainda, uma focalização do professor no que se refere à estruturação da interação, ou seja, o docente anuncia quem fala, o tema que se vai tratar e indica o modo de interação; (ii) o esquema reparador, uma vez que o professor adopta a função de reparador linguístico. Este esquema pode diversificar. No entanto é considerado um dos pontos didácticos da interação pedagógica; (iii) o esquema produtor, visto que o docente tem como função conduzir os alunos à elaboração de enunciados, particularmente através do questionário; (iv) a ruptura das regras da conversação, pois a linguagem produzida nas aulas rompe com as regras sociais da conversação, ao sobrepor o objectivo didáctico a qualquer outra intenção comunicativa; (v) o esquema interactivo típico que, partindo do ponto de vista do professor, apresenta três tipos de macro-estruturas interactivas: uma interacção dirigida pelo professor; uma interacção semi-dirigida, onde o docente permanece no controlo da interacção, embora o aluno tome iniciativas; uma interacção com ameaça de ruptura representada pela ocorrência de desequilíbrios que exigem do professor o recurso a estratégias de recuperação da posição de controlo. Neste sentido, podemos referir que estas regras regularizam a comunicação na aula de LE e concedem-lhe um nível mais ou menos elevado de pré-determinação e de regulação. Contudo, não significa que estas normas sejam inalteráveis e que a aula tenha de ser inevitavelmente marcada pela soberania excessiva de um dos intervenientes sobre os outros.

Em suma, a investigação sobre estratégias de aprendizagem patenteia uma riqueza informativa relativamente aos tipos de estratégias que os discentes utilizam para aprender. Silva (2007) apresenta um quadro síntese sobre o uso das mesmas em LS (Língua Segunda):

Autor	Descrição do estudo
Hosenfeld (1970; 1976)	Nos seus estudos tentou perceber as estratégias de aprendizagem dos alunos de Francês como segunda língua em Nova Iorque, usando entrevistas retrospectivas. Descobriu que os alunos encontravam respostas correctas usando pistas da ortografia e do manual de gramática. Em 1976 a autora deu detalhes adicionais sobre estas características usando relatos verbais ou protocolos de reflexão em voz alta, para investigar os processos mentais dos alunos enquanto trabalhavam nas tarefas da língua.
Rubin (1975)	Neste estudo a autora sugeriu que o perfil do bom aluno de línguas poderia ser identificado observando as estratégias usadas pelos alunos que eram bem sucedidos na aprendizagem da LS. Sugeriu um esquema de classificação que consiste em estratégias que afectam directamente a aprendizagem e os processos que contribuem indirectamente para a aprendizagem.
Stern (1975)	No seu estudo identificou um conjunto de características do bom aluno e técnicas estratégicas associadas aos bons alunos de línguas.
Naiman <i>et al.</i> (1978)	Estes autores realizaram um estudo sobre estratégias de aprendizagem na LS ou LE em larga escala, pela primeira vez, tendo por referência o bom aluno de línguas. O objectivo deste estudo era investigar os processos de aprendizagem da língua, estratégias que usavam alunos aprendentes do francês no ensino secundário no Canadá. Parte do objectivo do estudo foi validar as estratégias de aprendizagem da LE propostas por Stern. Este estudo foi interessante pelo seu desenho multi-método.
Cohen & Aphek (1981)	Este estudo foi realizado em sala de aula, onde os alunos eram observados e inquiridos após a realização de actividades. Uma das desvantagens deste estudo foi a presença intrusa dos investigadores, pois o facto de se questionar o aluno durante a aula coloca em risco a atenção dos alunos e o plano do professor.
O'Malley <i>et al.</i> (1985)	Estes autores publicaram um estudo sobre o uso de estratégias de aprendizagem com alunos de iniciação e níveis intermédios de LE (Inglês). O estudo procurou investigar estratégias dos alunos e ideias dos professores sobre as estratégias dos seus alunos, e também identificar o uso de estratégias em observações em sala de aula.
Oxford (1986)	Esta autora desenvolveu o “Strategy Inventory of Language Learning” (SILL), usando mais de 60 estratégias identificadas na literatura sobre a aprendizagem de LS. Classificou as estratégias de aprendizagem como: cognitivas, compensatórias, metacognitivas, sociais e afectivas. A análise revelou que os alunos de língua podem não usar estratégias que a investigação indica serem mais eficazes.
Wenden (1987)	Neste estudo a autora entrevistou alunos adultos de Inglês para descobrir o que eles pensavam sobre como melhor abordar a tarefa de aprendizagem da LS – as suas crenças prescritivas – e descreveu o conhecimento metacognitivo e estratégias que ajudam a regular a própria aprendizagem.
O'Malley & Chamot (1990)	Os autores neste estudo analisaram tarefas típicas dos alunos na aula de LE e também de actividades fora da aula com alunos de Inglês como LS e LE, em salas de aula de escolas secundárias e níveis universitários. O sistema de classificação para melhor capturar a natureza das estratégias referidas pelos alunos foi baseado na distinção, em psicologia cognitiva, entre estratégias metacognitivas, cognitivas e sócio-afectivas. Também foram sugeridas pelos autores estratégias adicionais, em particular estratégias de comunicação usadas em contextos sociais.
Vandergrift (1992)	Este estudo pretendia avaliar a audição e compreensão da LS (Francês). Segundo os resultados do estudo as estratégias metacognitivas aumentam em cada nível de ensino, as raparigas referem usar mais estas estratégias do que os rapazes e a planificação é a mais comum das estratégias metacognitivas. Segundo o autor, as estratégias cognitivas eram as mais largamente usadas, enquanto as estratégias sócio-afectivas eram menos usadas e o seu uso aumenta em cada nível de ensino.

Quadro 6 - Síntese de estudos sobre o uso de estratégias de aprendizagem, Silva (2007).

De acordo com a autora, à medida que a proficiência dos alunos aumenta, as estratégias podem agir de formas específicas, para estimular aspectos característicos da competência gramatical, sociolinguística e discursiva, como as estratégias de memória, o uso de imagens, as estratégias cognitivas como o raciocínio dedutivo ou, ainda, as estratégias sociais como colaborar e fazer perguntas. Desta forma, o papel do professor caracteriza-se por ser um facilitador, consultor, conselheiro, coordenador, tornando o seu papel mais diversificado e criativo (Silva, 2007).

1.2. Estratégias Gramaticais e Lexicais na Leitura em PL2 e PLE

Durante muitos anos, o método seguido para o ensino das línguas estrangeiras baseou-se no estudo da gramática e do vocabulário do texto, através do qual se chegava à sua tradução. Os estruturalistas, cuja ênfase assentava na linguagem oral, conjecturaram um modelo de leitura em que a compreensão não derivava da interferência da língua materna, mas unicamente da língua estrangeira oral em análise. Neste sentido, a aptidão para a compreensão oral era, segundo essa óptica, um pré-requisito fundamental para a compreensão da escrita. A gramática era compreendida como algo que se alcança automática e inconscientemente na língua oral, não devendo ser, por isso, abordada no ensino de leitura. Por seu lado, Chomsky apresenta uma posição contrária, indicando que a escrita faculta uma interpretação semântica mais directa do que a forma oral.

A existência de leitores aptos a ler um texto em LE sem compreenderem nada e de outros leitores que são capazes de entender um texto sem conseguir falar essa língua vem comprovar que o segundo modelo é o mais adequado para compreender os tipos de leitura em LE (Kato, 1999). Fonseca (1994: 135) salienta que “aprender a falar uma língua é adquirir um saber orientado para a acção, um “saber-fazer” condicionado pela interiorização de uma gramática implícita. Aprender gramática explícita é adquirir um outro tipo de saber: não apenas saber falar a língua, mas também saber falar da língua”.

Antes de abordarmos a temática dos processos e estratégias de aprendizagem da gramática em PL2 e PLE, convém definir os termos em questão. Neste sentido, e de acordo com Andrade e Sá (1992), as estratégias são todas as actividades verbais que

surgem no espaço pedagógico, cujos intervenientes são o professor e o aluno e cuja finalidade assenta no trabalho com a LE, objecto de ensino-aprendizagem, nas suas variadas dimensões, tendo em vista a sua adaptação pelo indivíduo da aprendizagem.

As investigadoras consideram que o exercício implica um objecto preciso, dirigindo-se a conteúdos previstos, bem delimitados e isolados. O exercício é repetitivo, insere-se na fase de aplicação e procura traduzir-se em produtos de aprendizagem, pelo que se direcciona a respostas precisas, passíveis de serem avaliadas. A actividade, por sua vez, pode ser imprevisível, diversificada, não se relacionando directamente com objectivos determinados e de aprendizagem. Esta não depende impreterivelmente dos conteúdos programáticos, podendo, assim, incluir-se nas fases de observação, de informação e de reutilização do apreendido.

Relativamente ao termo gramática podem destacar-se algumas definições, das quais sublinhamos a de descrição do funcionamento de uma língua, com particular enfoque na morfologia e na sintaxe, ou ainda, um sistema interiorizado pelo locutor-ouvinte de uma língua que lhe possibilita produzir e compreender as frases dessa língua. Salientamos, igualmente, que a gramática sempre quis ensinar uma língua, ou seja, tomar conhecimento de uma língua (Osório, 2004). De acordo com o autor: “ao longo dos tempos, a gramática, ao serviço da língua materna ou estrangeira, sempre foi pedagogia, arte e ciência, em simultâneo, bem como tentativa de resposta às dúvidas dos falantes que dela esperam, sob um ponto de vista activo, que esta lhes forneça os instrumentos linguísticos, a lei necessária para a possível regulamentação no caos inerente à mudança e (...) lhes permita ultrapassar as dificuldades que a língua oferece e os ajudem a exprimir-se em todas as situações de forma adequada” (Osório, 2004: 59). Na concepção de Titone (1971), a gramática é classificada mediante três tipos: (i) intuitiva, que se caracteriza por um conhecimento intuitivo da gramática da língua nativa, ou seja, refere-se a um conjunto de reflexos, visto que o funcionamento ocorre sem que o falante tenha consciência nem dos conceitos definidos, nem das nomenclaturas técnicas; (ii) analítica que se qualifica pela descoberta e descrição da própria essência da língua como sistema estruturado, isto é, não se refere a uma gramática espontânea, mas construída e (iii) didáctica que se enquadra entre a gramática intuitiva e a analítica, cuja função se destina não apenas ao ensino dos conceitos, como também à formação das capacidades que podem ser denominadas de “gramaticais”. Assim, enquanto na aquisição da LM predomina a gramática intuitiva, na aprendizagem de uma L2 impera a gramática didáctica, visto que neste segundo caso não existe

nenhum conhecimento antecedente da LE. Neste sentido, o estudo gramatical não se pode basear num saber intuitivo, mas sim num conhecimento científico da gramática (Titone, 1971).

Entretanto, desponta a questão de como funciona a gramática no próprio acto de comunicação verbal. A gramática, vista como um processo de habilidades verbais organizadas funcionalmente e orientadas conscientemente pelo sujeito, não surge ao ouvinte como esquemas abstractos ou elementos isolados, mas como estímulos complexos bem organizados. Deste modo, o processo de formação das habilidades segue quatro estágios basilares: (i) uma percepção apropriada e, ao mesmo tempo, um conhecimento racional da tarefa a ser realizada, antecidos e acompanhados pela intenção motivada de executar uma determinada tarefa; (ii) uma repetição de uma sequência regular de expressões, que se fundamenta na reconstrução de modelos dados, mantendo-se idêntico ao modelo base; (iii) cada criação suscita ao mesmo tempo uma forma de *feedback*, isto é, de auto-estimulação que provém da percepção do próprio acto em execução; (iv) à medida que as sequências de actos expressivos passam a ser efectuadas com uma rapidez e segurança crescentes, os intervalos entre as sucessivas reacções e sequências abreviam-se, gradativamente, de forma a possibilitar, por um lado, a formação de integrações centralizadas. O falante, nesta altura, tem clara consciência e controlo firme da tarefa de produção linguística, ou seja, o sujeito alcançou o nível da competência gramatical (Titone, 1971).

Quanto aos processos de aquisição da gramática em LE, podemos salientar que estes divergem relativamente à aprendizagem na LM face à LE, adoptando rumos diferentes, de accordos com a idade do aprendente, o nível cultural, bem como os objectivos propostos e a finalidade comunicativa. Devemos, ainda, equacionar os factores extralinguísticos, como o material didáctico, o aluno, o tempo e o espaço que condicionam o processo em questão e do qual derivam as estratégias e os métodos a utilizar pelo docente. Outro factor a ter em consideração na divergência da aquisição da gramática na LE prende-se com o facto de no processo da aquisição na LM, a estrutura linguística se apresentar na criança de uma forma semi-automática. A criança aprende a LM numa fase óptima, na sua maturação física e mental. Porém, na aprendizagem de uma LE, o processo fica reduzido por razões estruturais e temporais à aquisição de uma segunda gramática. Neste processo de aprendizagem, normalmente na fase da adolescência ou na vida adulta, originam as interferências entre o sistema da LM e o da LE, provenientes da prática contínua daquela (Osório, 2004). Contudo, Gantier (1974)

refere que, independentemente da idade em que o aluno apreende uma LE, ele chega enriquecido ou empobrecido pelas suas experiências individuais antecedentes, o que se torna difícil de controlar. Factores como o meio social e o contexto familiar já moldaram a inteligência do aprendente e é difícil avaliar qual o nível de maturação interna alcançado por cada criança. Segundo Osório (2004), o aprendente deve conhecer as regras gramaticais e interiorizá-las para, numa fase inicial, as aplicar conscientemente e, depois, intuitivamente como se fosse um falante nativo. O autor acrescenta, ainda, que “uma gramática destinada aos aprendizes de uma segunda língua deverá procurar que o aluno seja finalmente capaz de, consciente ou inconscientemente, aplicar o maior número de regras possível. (...) Uma gramática de segundas línguas deverá ter em conta todos os aspectos da comunicação linguística (forma, função, significação, contexto, situação, (...)); deverá inclusivamente, ter presentes os aspectos secundários do ensino gramatical: o domínio da terminologia e o domínio da análise gramatical (morfológica e sintáctica)” (Osório, 2004: 67,68). A corroborar esta opinião, Kato (1999) afirma que o conhecimento prévio do leitor desempenha um papel fulcral, visto que na leitura de uma frase, os seus componentes passam a ser apenas parcialmente apreendidos para reduzir incertezas. No entanto, quando se fala de LE, a leitura vocalizada raramente é utilizada para se chegar à compreensão, mas apenas como um meio auxiliar para se fazer tentativas de segmentação sintáctica adequada.

Para Osório (2004), o ensino da gramática em LE representa-se não só em todo o seu valor funcional, enquanto instrumento lógico e formal ao serviço de uma intenção comunicativa, como também em todo o seu valor formativo, visto que reflectir sobre uma LE assume um distanciamento crítico em relação a uma nova língua.

No que respeita à aprendizagem das estruturas gramaticais e lexicais, Kato (1999) menciona que o conhecimento da sintaxe actua de duas formas diferentes, uma mecânica e inconsciente, que age na base do reconhecimento instantâneo de padrões e funções, e outra que é consciente e que actua em situações de equívoco e incerteza. Assim, o reconhecimento automático e instantâneo dos padrões sintácticos pode ser atribuído a duas competências: o conhecimento da tipologia sintáctica da língua como, por exemplo, no caso da língua portuguesa, SVO; o conhecimento da regência das palavras, que nos possibilita prever o tipo de complementos que devem surgir no contexto, levando-nos a interpretar automaticamente as funções desses constituintes. Por exemplo, as marcas formais como o sufixo, preposições e determinantes são os componentes que nos ajudam a interpretar os limites de cada constituinte.

Relativamente à estratégia lexical, esta actua com a estratégia sintáctica. Deste modo, o surgimento de um item lexical no texto deverá impulsionar outros da mesma área, provocando no leitor o desencadeamento temático provável a partir desses itens. Neste sentido, Kato (1999: 121) menciona que “a compreensão de um item não se dá, portanto, de forma isolada, da mesma forma que não pode haver aprendizagem de um termo fora de sua rede de relações. A compreensão e a aprendizagem de um item lexical parece tanto mais efectiva quanto maior o número de relações que esse item consegue estabelecer com itens já compreendidos ou aprendidos”.

De acordo com Andrade e Sá (1992), existem determinadas actividades que se prendem particularmente com o ensino da componente linguística, ou seja, a compreensão e a capacidade de aplicação das regras do código em LE (lexicais, semânticas, morfosintáticas), como por exemplo os quadros linguísticos, que têm como objectivo adquirir meios linguísticos (lexicais e estruturais) relativos à apresentação e descrição das pessoas, bem como compreender a relação dos elementos numa frase; os exercícios de repetição, que visam perceber os sons, ritmos e entoações da LE, como também aperceber-se da importância do fenómeno perceptivo no processo de aquisição/aprendizagem da LE; os exercícios estruturais que tendem não só a transformar duas frases simples numa frase complexa, mas também a utilizar correctamente estruturas linguísticas adequadas ao acto social e automatizar estruturas básicas da LE; a microconversão que tem como finalidade soletrar em LE e reproduzir pequenas conversações; o relacionamento fonema-grafema que propõe discriminar diferentes realizações fónicas do mesmo grafema, ampliar capacidades perceptivas e articulatórias e, por último, a análise de erro que pretende cumprir o acordo do adjectivo com o nome, como também identificar erros morfológicos.

Segundo Fonseca (1994: 135 e 136), as estratégias pedagógicas devem despertar o interesse pelo objecto de estudo, apostando no interesse estabelecido pela diferença, pela estranheza face à outra cultura, hábitos e lugares. Sensibilizar os discentes para as particularidades da LE que adquirem pode criar um primeiro degrau de sensibilização relativamente a uma consistência cultural diferente. Assim, “aprender a falar uma língua não é interiorizar um sistema de regras gramaticais em abstracto, é adquiri-las como operações condicionantes de uma capacidade de construir textos e de, com eles, modificar situações”.

1.3. Estratégias Cognitivas e Metacognitivas em Leitura

Importa salientar antes de mais a distinção entre estratégias cognitivas e metacognitivas. A oposição destes dois conceitos é inspirada em Vigotsky e na sua lei do estado de consciência, segundo a qual se pode distinguir duas etapas no desenvolvimento do conhecimento: uma de desenvolvimento automático e inconsciente e outra em que se verifica um aumento progressivo do controlo activo desse conhecimento. Num estudo efectuado por Kato (1999) em que se refere à segmentação sintáctica e à interpretação de frases que eram explicáveis não por regras gramaticais, mas por estratégias cognitivas, pode constatar-se que, após a solicitação da leitura silenciosa de um texto em LE e da sua tradução livre em voz alta, o discente cometeu vários equívocos, alguns dos quais foram autocorrigidos, demonstrando, assim, que houve um controlo activo da sua actividade cognitiva. Neste sentido, o equívoco e as pausas revelam-se numa estratégia cognitiva, enquanto a detecção do erro e a sua consequente autocorreção se baseiam em comportamentos de estratégias metacognitivas. Contudo, o facto de se terem apresentado as estratégias cognitivas com a ocorrência do equívoco e do erro, não significa, porém, que ela leve necessariamente a esse acontecimento. O equívoco do leitor apenas indicia, de modo mais claro, a existência dessas estratégias: “as estratégias cognitivas não se limitam apenas a explicar comportamentos relativos à interpretação sintáctica da frase. A nível intersentencial elas se revelam na tendência do leitor a fazer correspondência entre a ordem linear do texto e a ordem temporal dos eventos. (...) Poderíamos dizer que existe um princípio mais geral que governa tanto as estratégias cognitivas de natureza sintáctica quanto as semânticas e este seria o Princípio de Canonicidade, ou da ordem natural” (Kato, 1999: 127).

Neste sentido, a ordem natural em Sintaxe assenta na estrutura SVO, tal como a oração principal antes da subordinada. A nível semântico temos, ainda, “o animado antes do inanimado, o agente antes do paciente, ou a causa antes do efeito” (Kato, 1999: 127). A par do Princípio da Canonicidade existe, igualmente, outro princípio geral que rege o comportamento perante o texto que consiste no Princípio da Coerência. Este princípio, tal como os outros, não rege unicamente o comportamento do leitor, mas também o do produtor de textos. Agar e Hobbs (1982) propõem para a análise do

discurso uma noção fulcral, a da coerência, compreendida em três níveis. O primeiro nível designado global, o autor tem como objectivo realizar alguma mudança no mundo através do texto; o segundo nível, denominado local, tem a ver com o que o autor pretende fazer nalgum lugar do texto; e o terceiro nível intitulado temático, relaciona-se com o uso recorrente de uma mesma fracção de informação no texto.

Scoot (1983: 10) propõe o leitor já como um princípio regulador da recepção, atribuindo-lhe máximas que o acompanham nos casos de insucesso nessa procura. De acordo com o autor, as máximas consistem no seguinte: “Pressuponha que o discurso é coerente; Onde parece faltar informação, pressuponha que a informação que falta não é surpreendente, inconsistente; Onde a informação parece sem sentido, procure no texto dicas para a sequência da informação; Se a máxima falhar momentaneamente, isto é, em apenas um ou dois itens, pressuponha que lhe falta informação prévia necessária. Decida sobre os custos e benefícios de ignorá-la ou de procurar informação prévia necessária em outras fontes; Se falhar permanentemente no discurso, isto é, os itens seguintes estão coerentes entre si, mas não com os itens que você está focalizando, pressuponha que chegou ao fim daquela unidade do discurso; Mesmo que o discurso pareça coerente, pressuponha que há em jogo funções interpessoais de linguagem que não se encontram explícitas. Procure-as perguntando-se no que o autor pode querer levar você acreditar”. Deste modo, constata-se, por exemplo, que a máxima e) engloba-se na coerência local, a máxima d) abrange a coerência global e a f) sobrepõe à estratégia cognitiva uma estratégia metacognitiva.

A noção de metacognição surge nos Estados Unidos nos finais de 1970 relacionada com trabalhos sobre a aprendizagem de estratégias que melhorem o funcionamento da memória. No entanto, desde o início do século XX, psicólogos como Huey e Dewey relatam a importância dos processos auto-reflexivos e auto-reguladores na aprendizagem em geral e na leitura em especial. De acordo com Flavell *apud* Brito (2002), a metacognição baseia-se no conhecimento que a pessoa detém dos seus próprios processos e produtos cognitivos, envolvendo, do mesmo modo, o controlo activo e consequente regulação e organização desses processos. No seu modelo metacognitivo, Flavell envolve dois elementos da metacognição, o conhecimento da actividade cognitiva (processos e produtos) e as estratégias de controlo e regulação da actividade cognitiva (competências metacognitivas). O conhecimento metacognitivo é “uma componente fundamental da metacognição e consiste no conhecimento sobre o conhecimento incluindo-se neste saber a consciência e conhecimento das capacidades e

limitações dos processos do pensamento” (Brito, 2002: 60). Brito define o conhecimento metacognitivo de acordo com três variáveis inter relacionadas: (i) a variável pessoa que enfatiza o conhecimento e os pensamentos adquiridos; é o conhecimento dos pontos fortes e fracos que cada indivíduo tem de si próprio como ser cognitivo; (ii) a variável da tarefa que subsiste no conhecimento que se tem sobre as exigências das diversas tarefas consoante a sua natureza. O nível de processamento torna-se diferente consoante a tarefa requerida. Existem funções mais complexas que outras, por exemplo, a tarefa de recordar o assunto de um texto apresenta-se mais acessível que a de recordar aspectos específicos desse mesmo texto; (iii) a variável das estratégias que se baseia no conhecimento que se possui sobre as estratégias distintas a utilizar para alcançar os objectivos propostos. Almeida (2001) sublinha que a metacognição consiste numa multiplicidade de processos da actividade mental que abrange a compreensão e a reflexão sobre os próprios processos mentais, ou seja, o conhecimento do próprio conhecimento. O autor realça, ainda, que se compararmos a metacognição com a metalinguística, salientamos as duas vertentes do conhecimento da linguagem, mais concretamente, o conhecimento do sujeito relativo à língua e às suas operações mentais, como a planificação, regulação e controlo das actividades do próprio indivíduo, durante a compreensão e produção da língua.

Segundo Flavell *apud* Brito (2002), as experiências metacognitivas consistem numa sucessão de conceitos armazenados na memória e que são convocados para conduzir a actividade cognitiva. Acrescenta, de igual modo, que as competências metacognitivas dizem respeito ao uso de estratégias de controlo e regulação da actividade cognitiva (Brito, 2002). Na óptica de Vieira *apud* Sequeira (1993), o bom aluno de LE é aquele que aprende a língua e sabe como aprendê-la da forma mais convincente; as dimensões pedagógicas e científicas do saber linguístico são divergentes, mas simultaneamente interdependentes. No plano do discurso da aula, deparamo-nos com uma sobreposição de ambas, de tal modo que se torna permissível descrever e explicar os enunciados produzidos em termos científicos, mas também em termos pedagógicos. De facto, na aula de LE, muito do que é pedagógico é, conjuntamente, linguístico, visto que o processo de ensino-aprendizagem da língua é um processo de comunicação sobre essa mesma língua, ou seja, a língua é, simultaneamente, instrumento e objecto da aprendizagem.

No que se refere ao discurso pedagógico, este patenteia a existência de uma construção ternária básica, onde se sucedem actos pedagógicos comunicativos (APC),

de solicitação (Prof), informação (Al) e avaliação (Prof), nos quais os discentes praticam a negociação do saber-língua nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais. Vieira *apud* Sequeira (1993: 34) acrescenta, ainda que “implícita ou explicitamente, o professor e os alunos falam a língua falando acerca dela, e é esta a característica mais marcante do seu discurso, quando comparado com o discurso pedagógico sobre outras matérias curriculares”. Mediante a eventualidade de problemas, o docente e os alunos iniciam um processo de negociação explícita, onde a dimensão metalinguística das prestações verbais se torna mais patente. Cicurel (1985: 115) afirma que “se o aluno não conhece uma categoria metalinguística, o professor terá que determinar se é um problema de tradução da nomenclatura metalinguística (por exemplo, o aluno conhece as categorias de masculino/feminino mas não o sinal que os designa numa língua estrangeira) ou se é um equívoco da própria categoria”. Brown (1980) apresenta uma lista das actividades em leitura de cariz metacognitiva, das quais se destacam: a explicitação dos objectos da leitura, o reconhecimento de aspectos da mensagem que são importantes, a monitorização do comportamento para ver se ocorre compreensão e a tomada de acções correctivas quando são detectadas falhas na compreensão.

Podemos, deste modo, sublinhar que existem dois pressupostos basilares quanto à lista apresentada previamente que assentam no estabelecimento de um objectivo explícito para a leitura, bem como na monitorização da compreensão tendo em conta esse objectivo. Nas estratégias metacognitivas, explicita-se as suas finalidades para a leitura (como por exemplo, analisar o tema do texto; procurar a consistência interna do texto ou confrontar a temática do texto com o que sabe sobre esse mesmo assunto e analisar se duas informações são coerentes) e conduz-se a compreensão tendo em conta esses objectivos. Pinard encara as estratégias metacognitivas como a via que o sujeito pode usar para regular o progresso do conhecimento cognitivo durante o seu curso, sendo este conhecimento o produto acumulado da aprendizagem do sujeito referente às variáveis implicadas nos empreendimentos cognitivos (Brito, 2002).

Andrade e Sá (1992) apresentam algumas estratégias que podem ser desenvolvidas na aula de LE, tendo em conta o progresso da actividade metacognitiva. Destacamos a distribuição de fichas de análise das produções; os exercícios de correcção de enunciados produzidos; os questionários que levem o aluno a situar-se face aos objectivos de aprendizagem delimitados. Oxford (1990) apresenta um diagrama de

estratégias de aprendizagem recolhidas na literatura sobre a aprendizagem da segunda língua:

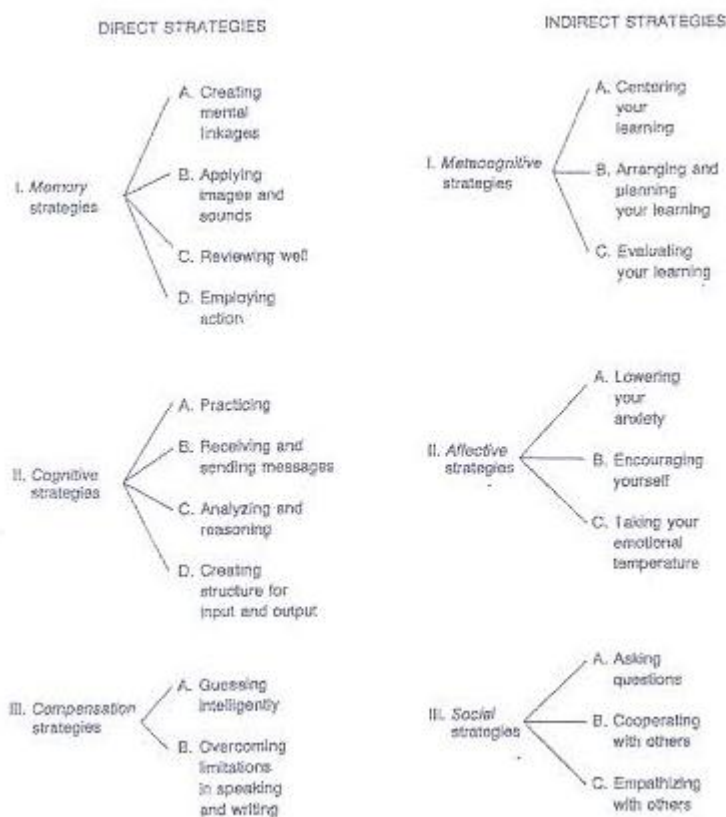


Figura 15 - Diagrama de estratégias de aprendizagem, Oxford (1990).

As estratégias directas caracterizam-se por se envolverem directamente com a língua-alvo e por exigirem o processamento mental da língua, abrangem as estratégias de memória, cognitivas e compensatórias e as estratégias indirectas que representam a aprendizagem da língua sem, na maior parte dos casos, envolver directamente a língua-alvo, incluem as estratégias metacognitivas, afectivas e sociais.

Os três grupos das estratégias directas actuam sobre o processamento mental da língua de modos e finalidades diferentes. Assim, as estratégias de memória, como agrupar ou utilizar imagens têm como principal objectivo auxiliar os alunos a guardar e recuperar nova informação. Por sua vez, as estratégias cognitivas, que se caracterizam como resumir ou pensar dedutivamente, fornecem aos alunos a aptidão de compreender e originar nova linguagem de diversas formas. Estas estratégias são cruciais na aprendizagem de uma língua nova, pois têm como função comum a manipulação ou a transformação da língua-alvo pelo aluno. Relativamente às estratégias compensatórias, que assentam na utilização de sinónimos ou como adivinhar, possibilitam aos alunos

servir-se da língua, mesmo que haja lacunas no que se refere ao seu conhecimento linguístico. Este tipo de estratégias compreende o uso de uma grande variedade de pistas para descobrir o significado das palavras desconhecidas: “As estratégias compensatórias permitem ao aluno produzir enunciados falados ou escritos na nova língua sem perder de vista as suas intenções de comunicação, mesmo quando o seu conhecimento linguístico é deficitário” (Silva, 2007: 37). Este tipo de estratégias, como adequar ou relacionar a mensagem, tornam os alunos mais fluentes, enquanto estratégias como pedir ajuda e inventar palavras podem conduzir os discentes a adquirir novos tipos de informação.

No que respeita às estratégias indirectas, nomeadamente às estratégias metacognitivas, são as mais importantes no desenvolvimento da autonomia do aluno, uma vez que lhe possibilitam organizar o processo de aprendizagem, utilizando funções como organizar, estabelecer objectivos, avaliar e planificar as tarefas da língua, assim como apoiam os alunos na elaboração da sua aprendizagem da língua de um modo produtivo. Por seu turno, as estratégias afectivas auxiliam o aluno a controlar as suas emoções, motivações e atitudes, enquanto as estratégias sociais ajudam os alunos a aprender mediante a interacção com os outros. Este tipo de estratégias é fundamental no processo de comunicação, visto que a língua é uma forma de interacção social: “incluem-se aqui três grupos de estratégias: colocar questões, cooperar e evidenciar empatia com os outros. Uma das principais funções sociais básicas é fazer perguntas, uma acção da qual os alunos podem retirar grandes benefícios, pois esta estratégia ajuda-os a ficar mais perto do significado programado e ajuda à compreensão” (Silva, 2007: 38).

A par da estratégia de colocar questões, as de cooperação são essenciais para os aprendentes de línguas, pois não envolvem a competição e o espírito de grupo, beneficiando de uma aprendizagem cooperativa com resultados significativos: maior auto-estima, auto-confiança, maior motivação e interesse. Por último, a empatia torna-se crucial para uma comunicação bem sucedida em qualquer língua, embora seja difícil de alcançar na aprendizagem de uma língua estrangeira. Importa, igualmente, salientar que as estratégias de aprendizagem passam por todos os comportamentos de optimização, desde o trabalho elaborado, à liberdade de se conduzir a turma como se desejaria. O aluno assume-se como um consumidor crítico e produtivo do saber, sendo o professor um facilitador da aprendizagem e um mediador da relação entre o aluno e o saber. Partindo do propósito de que a aula de LE manifesta uma dimensão metalinguística que

não pode ser ignorada, esta deve ser desenvolvida na aula através de actividades reflexivas.

1.4. Estratégias Culturais na Leitura em PL2 e PLE

Se a língua transmite a cultura de um povo, também é verdade que ela é parte integrante dessa mesma cultura. Neste sentido, aprender uma língua é aprender uma das componentes estruturadoras dos padrões culturais de um povo. Numa primeira fase, o ensino das línguas de um país colonizador nos países descolonizados, em que a língua do país colonizador mantinha o estatuto de língua oficial, assumiu, uma política linguística e cultural dominadora. Sucessivamente, tem-se vindo a acentuar o pressuposto de ter em consideração as realidades regionais e o diálogo entre culturas. Na óptica de Frias (1991: 448), “não é só através dos grandes temas culturais, ligados à História, à Literatura e mesmo à vida quotidiana e a temas da actualidade que a cultura se manifesta. Fenómenos de incompreensão entre pessoas de origens diferentes dão-se na intercepção do linguístico e do cultural”.

É através da língua que se divulga a maioria das manifestações culturais de um povo. Ao falar-se de língua engloba-se, por exemplo, a literatura, o teatro, o cinema, a música, a pintura, o artesanato e a dança. Adragão salienta, num artigo publicado no IPOR (1995), que perceber uma língua é o ponto de partida para compreendermos um povo, visto que se considera património a maneira como comunicamos, como pedimos, como saudamos, como exprimimos o desejo ou o entusiasmo, assim como é, igualmente, património, por exemplo, o soneto, o romance, o sermão e a quadra popular. Adragão refere, no seu artigo divulgado no IPOR (1991), que os provérbios caracterizam-se como produtos e produtores quer da sabedoria popular quer da defesa da identidade, uma vez que é através deles que passam factores fundamentais para se compreender a cultura de um povo, inclusivamente os seus padrões de identidade. Os provérbios expressam sabedoria popular, na medida em que se apresentam como avisos contra o que poderia suceder, como por exemplo, “nem tudo o que luz é ouro”. Outros, porém são indicações concretas para uma vida prudente, como “usa e serás mestre” ou “o silêncio é de ouro”. Assim, “a existência destes provérbios contraditórios e de uso variável de acordo com o contexto é sinal de uma cultura popular que se constrói, liberta

de grandes formalismos e barreiras” (Adragão *in* IPOR 1991: 393). Relativamente aos provérbios de defesa da identidade, distinguem-se os da defesa da identidade pessoal ou social, como por exemplo “roupa suja, lava-se em casa”, ou ainda, “de Espanha, nem bom vento, nem bom casamento”. Verificamos, deste modo, que através dos provérbios se mostra a interacção constante entre língua e cultura. Por isso, torna-se fundamental traduzir e compreender um provérbio, descobrir o seu correspondente na LM do aluno, ajudar a perceber as originalidades que ultrapassam os conhecimentos frequentemente veiculados pelos livros e que atravessam as verdadeiras raízes culturais de um povo.

Desta forma, mais do que elaborar programas paralelos de língua e cultura, surge a necessidade de seleccionar programas e materiais para que a aprendizagem se faça de um modo conjunto e coerente. Grosjean (1982) diferencia dois tipos de escolarização, sujeitando-se ao objectivo que se pretende conseguir, se se pretende fazer uma assimilação linguística e cultural ou se se pretende promover essa diversificação.

1.5. Modelos e Estratégias de Aprendizagem em PL2 e PLE

O ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas tem já uma extensa tradição, contendo, igualmente, uma ligeira correspondência nos estudos no domínio da didáctica de PL2 e PLE. A base primordial do desempenho pedagógico ou da elaboração de materiais de PL2 e PLE assenta na cultura de ensino, nomeadamente, dos conceitos e das crenças que cada autor ou docente tem do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. De acordo com Grosso (2005), aperfeiçoar a aprendizagem das línguas passa não só pela reflexão da aprendizagem, como também pela tomada de consciência do funcionamento da própria língua.

Boucher, Duplantié e Leblanc (1988) salientam que desde os anos setenta que a instrução das línguas vivas é assinalada pela valorização dos aprendentes, transportando-se para segundo nível a centralização na matéria a ensinar. Presentemente, o aluno torna-se sujeito / construtor, ou seja, aprende a aprender, tornando-se participante e responsável pela sua própria aprendizagem contínua. A este tipo de aluno opõe-se o sujeito / recipiente que é visto de forma monolítica, não sendo tomadas em consideração as diferenças individuais. Grosso (2005) menciona, também, que para o aluno sujeito / construtor identificam-se necessidades de comunicação

específicas e particulares do próprio indivíduo e do grupo, faltando usualmente o cruzamento das necessidades de comunicação individuais com as sociais, provenientes de modificações ou desenvolvimentos económicos e sociais. Boucher, Duplantié e Leblanc (1988: 55) aditam, ainda que “numa pedagogia da comunicação centrada no aluno, a gramática não pode ocupar mais este lugar privilegiado: ela não é mais o princípio organizador da aula. (...) a aula gira em torno de temas, de projectos ou de actividades relacionadas com as suas experiências, quer dizer relacionado com o seu conhecimento do mundo, dos seus interesses, dos seus gostos, dos seus desejos e das suas necessidades de comunicação”. Azenha (1997) refere que na iniciação da aprendizagem de uma LE deve ser dada supremacia à aquisição do vocabulário, em detrimento dos tópicos gramaticais, pois sendo a gramática um meio e não um fim em si, só se justifica aprendê-la quando isso puder levar a uma melhor competência linguística. No entanto, não se conclua que se deve desvalorizar a gramática. Embora seja um meio para alcançar o conhecimento de uma língua, a aprendizagem torna-se mais eficaz quando existe alguma reflexão gramatical. Contudo, os discentes podem estudá-la e apreendê-la em casa. Neste sentido, restará mais tempo de aula para actividades de interacção que subentendam a aplicação dos conhecimentos gramaticais em questão. Na óptica de Lussier (1992), a situação de ensino-aprendizagem aponta para o facto de como ensinar e como fazer aprender, ou seja, refere-se à metodologia que facilita a aprendizagem na aula. No seguimento das ideias referidas, na aprendizagem de uma L2 ou LE, as principais características das actividades de aprendizagem podem resumir-se do seguinte modo: “elas visam o saber-fazer dos alunos; elas atravessam a realidade dos alunos; elas incentivam a interacção e permitem-lhes um papel activo; elas privilegiam os exercícios de tipo comunicativo (jogos de palavras, tarefas para cumprir, exercícios para resolver)” (Lussier, 1992: 49).

Convém salientar, antes de mais, a importância da formação das unidades didácticas, visto que estas têm o objectivo de encontrar uma fórmula suficientemente capaz de organizar a prática do ensino e da aprendizagem. De acordo com Escamilla (1993: 39), a unidade didáctica é um modo de “planificar o processo de ensino/aprendizagem em torno de um elemento do conteúdo (...). Esta forma de organizar conhecimentos e experiências deve considerar a diversidade de elementos que contextualizam o processo para regular a prática dos conteúdos, seleccionar os objectivos básicos que pretende conseguir”.

Segundo Pozuelo, Sánchez e Lousao (1985), diversas ciências contribuíram para o progresso da aprendizagem das línguas estrangeiras. A psicologia cooperou para estabelecer muitos dos propósitos da metodologia actual, como a motivação, a repetição necessária e as actividades dos alunos; a antropologia destaca a importância da linguagem como agente de cultura; a sociolinguística examina a relação entre os aspectos sociais e os aspectos linguísticos e a psicolinguística analisa a importância da personalidade do aluno como factor decisivo na linguagem. Apontam, ainda, alguns factores que intervêm na aprendizagem e no ensino de uma LE, como a “aquisição de um hábito num primeiro momento. / A importância da motivação para criar uma necessidade. / A compreensão interna de um significado. / O condicionamento por parte dos alunos da aplicação de um método, é importante conhecer quem são, o seu ambiente, costumes, interesses, assim como a idade e a capacidade de aprendizagem” (Pozuelo, Sánchez e Lousao, 1985: 16). Nascimento, Marques e Cruz (1984) clarificam que o ensino de uma língua impõe uma selecção do vasto vocabulário que a constitui, com vista a criar uma progressão na aprendizagem. Assim, a composição de vocabulários de base, no rumo do qual o *Português Fundamental* se inclui “surtiu como resposta à necessidade de criar um instrumento que assegurasse a aprendizagem rápida de uma língua, de acordo com as exigências do mundo moderno, fazendo inflectir o ensino das línguas estrangeiras de um objectivo predominantemente cultural para objectivos essencialmente práticos” (Nascimento, Marques e Cruz, 1984: 16). Através deste processo, procura-se difundir uma imagem da utilização real da língua, ainda que resumida, numa primeira fase, ao vocabulário e às estruturas gramaticais mais constantes. O levantamento do vocabulário efectuou-se mediante dois tipos de amostras: uma que se baseou na obtenção de registos directos do discurso oral, ao conjunto do qual se designou *Corpus de Frequência* e outra que resultou da realização de inquéritos escritos, em que se fomentou o surgimento de palavras ligadas a determinados temas e cujos resultados arquitectaram um novo conjunto de dados, ao qual se denominou *Corpus de Disponibilidade*. A composição do *Português Fundamental* proporcionou um leque ampliado de possibilidades de exploração, não apenas em termos de análise linguísticas, mas também em termos de fornecimento de dados complementares a pesquisas de outras áreas da ciência que, juntamente com a Linguística, mantêm ligações de interdisciplinaridade (Nascimento, Marques e Cruz, 1984).

Segundo Grosso (2005), a caracterização do público aprendente manifesta três factores essenciais: (i) a ocupação do aprendente, (ii) o contexto de ensino-

aprendizagem e (iii) as necessidades e objectivos comunicativos. Este último factor impulsiona toda a actividade pedagógica, visto a análise contínua das necessidades comunicativas ser um processo estabilizador do próprio ensino. O estudo das necessidades faz parte dos comportamentos que conduzem à identificação e caracterização do público, realçando-se os factores: biológicos; psicológicos; afectivos e motivacionais. Grosso (2005: 35) salienta, ainda, que “a eficácia na aprendizagem de uma língua está subordinada às motivações e características dos aprendentes, o que consequentemente conduz a uma grande variedade de objectos e a uma variedade ainda maior de métodos e materiais”. Azenha (1997) afirma que para os alunos iniciarem a aprendizagem de uma LE precisam de se apetrechar de bons materiais e, neste sentido, o docente desempenha um papel fulcral na medida em que lhe compete auxiliar na selecção cuidadosa do manual. Por outro lado, o professor deve proporcionar materiais complementares adequados, que sejam variados, atractivos e funcionais, ou seja, o papel primordial do professor consiste não só na criação de condições para que os alunos aprendam, propondo-lhes actividades de aprendizagem variadas e motivantes, que visem as quatro competências – compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita; como também na orientação no processo de aprendizagem.

O docente deve encarar o erro do aluno da maneira mais adequada, ou seja, admitindo que se trata de uma componente absolutamente natural, intrínseca a qualquer processo de aprendizagem. Os discentes devem interiorizar, que a aprendizagem se faz por tentativa de erro. Neste sentido, para o aluno aprender torna-se necessário tentar e tornar a tentar, sem medo de represálias, tentar formular hipóteses. O aluno deve regular, experimentar, colocar hipóteses e utilizar selectivamente a informação proporcionada pela Escola, para actuar sobre a nova questão de conhecimento: a língua estrangeira. No que respeita ao professor, compete-lhe manter elevado a moral dos discentes e treiná-los com vista a aprenderem a detectar e corrigir as suas falhas. O docente deve ser considerado como um engenheiro da aprendizagem, a quem compete formar estratégias de acesso aos conhecimentos, deve propor as ferramentas e os contextos apropriados para que possam construir o seu próprio modelo de língua, tanto dentro como fora da sala de aula, procurando sempre que sejam os alunos a desenvolver as tarefas de descobrimento, de conclusões. Ou seja, o professor deve ser um facilitador de aprendizagem, um orientador e um observador atento. (Azenha, 1997, Cots, Armengol, Arnó, Irún e Llurda, 2007). Osório (2004: 79) partilha da mesma opinião, sublinhando que o professor deve ser “um actor de mudança, e motor de

metaconhecimento, que detém, no seu posicionamento eclético e crítico, outra chave para o seu sucesso profissional”.

A par da motivação que o professor deve inculcar no aluno, os materiais e as actividades utilizados na aula de LE possuem, igualmente, um papel fulcral na aprendizagem. A consolidar esta ideia surgem Pozuelo, Sánchez e Lousao (1985) que privilegiam o método visual para a transmissão dos conhecimentos. Segundo os autores, “se o primeiro estímulo é uma imagem, a ideia surge de uma forma natural, e, se é motivadora, essa ideia encontra óptimas condições de se converter numa mensagem verbal” (Pozuelo, Sánchez e Lousao, 1985: 52). Materiais como fotografias, jornais, objectos reais, *posters* tornam-se meios fundamentais no processo de aprendizagem. Apresentam, ainda, funções variadas da imagem no ensino de uma língua estrangeira, a destacar: a função motivadora, que coloca o aluno numa posição activa; a função substituta, em que se usa a imagem perante o impedimento de representar a realidade; a função de catalisar experiências, quando se pretende que as imagens sugiram interpretações ou experiências aos alunos; a função informativa, quando se referem à cultura, à arte, à paisagem, à política do país; a função de captação e concentração, quando conduzem toda a atenção dos discentes para um determinado facto da imagem, permitindo que todas as outras ideias que os rodeiam os possam distrair. Numa aula de LE aprende-se particularmente quer através do contacto com materiais variados, quer através da realização de actividades diversas. Vieira e Vieira (2005) apresentam uma classificação das estratégias de ensino-aprendizagem, dividindo-as em situações da vida real, situações da realidade e abstracções da realidade, conforme se verifica no quadro seguinte:

<i>Níveis de classificação de estratégias segundo a princípio da realidade</i>		
<i>Situações da vida real</i>	<i>Simulações da realidade</i>	<i>Abstracções da realidade</i>
Inquérito Pesquisa bibliográfica Trabalho de campo Bibliográfica Estágios Experiências de trabalho Membro de uma família Meditação Diálogos sucessivos Ensaios argumentativos Estruturadores gráficos Organizadores gráficos Redes Hierarquias ou organigramas Diagramas Fluxogramas Questionamento Circular Acrónimos Socrático	Discussão de pequeno grupo: Role-play Simulação Dramatização ou teatralização Sociodrama Psicodrama Phillips 66 Brainstorming Díade Painel de discussão Grupo de discussão Jogos 635 Estudo de caso Debate Trabalho de grupo Estudo orientado em Equipas Seminário Exploração de recursos Incidentes controversos Simpósio Colóquio Frasco de peixe Trabalho de projecto Trabalho experimental Oficina ou laboratório Refexão ou círculo de estudos Encontro de costumes Basket ou decidir itens Poster Modelação	Exposição Leitura Escrita Discurso Exegética Leitura-demonstração Exposição-demonstração Ensino-programado Ensino assistido por computador Ensino audiotutorial Recitação Treino ou prática Exame

Quadro 7 – Classificação de estratégias de ensino-aprendizagem, Vieira e Vieira (2005).

Seguidamente, analisaremos a classificação das estratégias de ensino-aprendizagem, mediante os autores. Quanto às situações da vida real, o Inquérito é

apontado como exemplificativo, uma vez que se refere a uma estratégia que envolve a participação activa dos alunos na elaboração das suas próprias aprendizagens. Este tipo de estratégia é multifacetada, visto que os alunos descrevem os objectos e acontecimentos, desenvolvem questões, constroem justificações, ponderam explicações alternativas e transmitem o resultado aos outros. Dentro do Inquérito são evidenciadas três modalidades, (i) a pesquisa bibliográfica que é uma estratégia que investiga a informação relativa a um determinado assunto em diversos documentos; (ii) as aulas ou trabalho de campo que se praticam, usualmente, fora da sala de aula, onde o aluno em proximidade com o meio tem a possibilidade de fazer observações ou testar suposições e (iii) a bibliográfica que consiste em aproveitar as biografias de vida de pessoas que se distinguiram em determinadas áreas. Através da leitura de biografias, o discente pode perceber mais eficazmente o contexto histórico-social e os motivos pelos quais se notabilizou. Existe, ainda, outro tipo de estratégias de ensino que admite uma maior proximidade com a realidade, como os Estágios que englobam as experiências de trabalho, como, por exemplo, o trabalho voluntário numa organização social ou a participação em actividades de consumidor. Além do Inquérito e do Estágio como estratégias de situações da vida real, surgem as estratégias por Meditação que se centram em pensar sobre os problemas reais, os Estruturadores Gráficos, que proporcionam formas de modificar um texto em representações esquemáticas, que englobam os organizadores gráficos, as redes, as hierarquias ou organigramas, os diagramas e os fluxogramas e existe, ainda, o questionamento. Enquanto estratégia de ensino, o questionamento está presente em outras estratégias de ensino, como por exemplo, na discussão, no inquérito, ou na recitação. De acordo com os autores, “sendo o questionamento em geral uma estratégia de ensino assente na formulação de questões, existem outras estratégias de ensino, (...) que, além das questões, possuem alguns aspectos específicos. Exemplos disso são as estratégias de ensino: Pergunta circular, acrónimos e questionamento socrático” (Vieira e Vieira, 2005: 45).

No que concerne às simulações da realidade, umas das estratégias apontadas diz respeito à discussão por um pequeno grupo. Esta assenta na interacção oral entre o professor e o aluno ou entre os próprios alunos da aula relativamente a um determinado tema ou questão. A discussão baseia-se numa “troca de ideias com aprendizagem activa e participação de todos”¹¹. A estratégia da discussão engloba determinadas variantes

¹¹ *Ibidem*, p. 23.

como a estratégia *Phillips 66* que se resume à divisão de um grupo grande de alunos em pequenas partes de seis membros que discutem um tema durante seis minutos. Esta estratégia é adequada para ocasiões em que o número de alunos é elevado. Outras estratégias dentro das simulações da realidade são a chamada Díade que consiste na formação de grupos de duas pessoas para discutirem um determinado assunto ou resolver problemas e o Grupo de discussão que consiste na apresentação de um tema ou questão ao grupo e que é, geralmente, discutido por todos durante um determinado período de tempo. Esta estratégia tem um objectivo crucial: permitir a participação de todos, ou seja, nenhum aluno deve liderar ou impor o seu ponto de vista. Quanto à tempestade cerebral (*brainstorming*) constitui uma maneira de estimular a criação de novas ideias. Da óptica de Vieira e Vieira (2005: 25), fundamentando-se em Orlich e Trindade, existem determinadas regras a seguir na *tempestade cerebral*: “todas as ideias, excepto as piadas óbvias, devem ser admitidas; não devem ser feitos juízos de valor sobre qualquer sugestão; os participantes devem ser encorajados a construir sobre as ideias dos outros; todos os alunos, incluindo os mais silenciosos ou tímidos, devem ser encorajados a verbalizar as suas ideias; e a qualidade é menos importante do que a quantidade, mas tal não deve impedir o pensar criativa ou inteligentemente”.

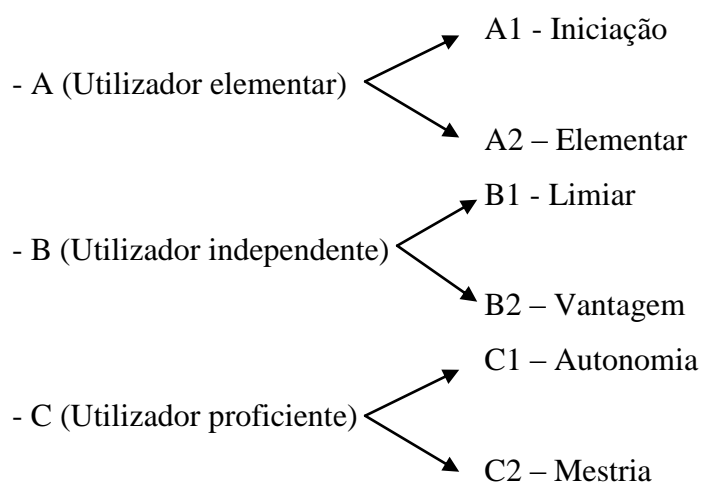
Outra estratégia similar à *tempestade cerebral* é a 635 que consiste na escrita por seis alunos de três ideias em cinco minutos. Posteriormente, cada aluno, de forma rotativa, recebe as folhas dos outros alunos e adiciona, em cada cinco minutos, mais três ideias novas. Constata-se que é uma maneira diferente de estimular a criação de novas e muitas ideias. Por sua vez, o *sociodrama* e o *psicodrama* são estratégias de ensino particularmente definidas como uma forma de psicoterapia de grupo, onde se dramatizam conflitos ou situações problemáticas em vez de se falar delas. Outro estratagema inserido na discussão de um pequeno grupo é o estudo de caso que consiste em expor, resumidamente, e estudar uma situação real ou imaginária para ser discutida em grupo. Além da discussão, surge o debate que tem como propósito enfrentar pessoas com ideias opostas, para que do seu confronto surjam contribuições. Enquanto para alguns autores a *discussão* e o *debate* são apenas uma estratégia, para outros o *debate* é uma competição intelectual, enquanto a *discussão* é cooperação. A par da discussão, do debate e do trabalho de grupo, surgem outras estratégias como *simulações da realidade* como por exemplo o estudo orientado em equipas, o seminário, a exploração de recursos, o simpósio, o colóquio, o frasco de peixe, o projecto, a reflexão e o basquete ou decidir de itens. Relativamente à estratégia do *frasco de peixe*, resume-se ao facto do

docente colocar seis cadeiras em semicírculo, sendo três ocupadas por especialistas. Após uma breve apresentação destes, as outras três cadeiras são ocupadas pelos alunos e inicia-se a conversação, com os alunos a questionar os convidados. Quanto ao *basquete* ou *decidir de ideias*, esta estratégia inicia e termina num objecto, que tem dois compartimentos, um com desafios e situações-problema, que podem ser elaborados pelos alunos, e outro onde colocam a proposta referente à decisão.

No que concerne às abstracções da realidade, a estratégia de *exposição* é encarada a mais representativa, visto que se representa pela comunicação unilateral do agente de ensino para os alunos, como por exemplo a leitura, a escrita, a exegética (ou leitura comentada), o visionamento de filmes ou diapositivos, o ensino assistido por computador, o ensino audiotutorial ou a recitação. Nestas estratégias, o docente pode expor meramente falando ou utilizando como auxiliares diversos recursos materiais como o quadro, o manual escolar, os diapositivos ou filmes, enquanto os alunos escutam e, porventura, tomam notas. Outras estratégias que se podem englobar nas abstracções da realidade são o *treino ou prática* e o *exame*. A primeira estratégia consiste na repetição de um conteúdo até este se tornar automático, a segunda estratégia caracteriza-se pelo uso de testes ou desafios e que têm como objectivo classificar os alunos (Vieira e Vieira, 2005).

De acordo com o Conselho da Europa (2001), a abordagem da metodologia de aprendizagem e de ensino deve ser abrangente e manifestar todas as escolhas de um modo explícito e transparente. O aprendente pode assimilar a L2 ou a LE de várias maneiras: por exposição directa ao uso da língua em L2 (através de debates com falantes nativos, ouvir rádio, programas de televisão, ler textos escritos não adaptados e autênticos, usar programas de computador); por exposição directa a enunciados orais e textos particularmente escolhidos; de modo autodidáctico, por um estudo dirigido pelo próprio aluno; por participação clara em tarefas formadas e construídas em L2.

Os aprendentes para além de processarem o conhecimento, também podem produzir textos não só na oralidade, através da conversação livre, da participação nos debates, da reprodução de textos memorizados, como peças de teatro, como também na escrita através de ditados, exercícios escritos, traduções, relatórios, ou, ainda, de cartas. Apresentamos, seguidamente, as competências que os aprendentes possuem perante a produção oral e escrita, tendo em conta os três níveis de ensino estabelecidos no *QEER* (Quadro Europeu Comum de Referência):



	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como “e”, “mas” e “porque”.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Quadro 8 - Produção oral geral, Conselho da Europa (2001).

	PRODUÇÃO ORAL GERAL
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes. É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

Quadro 9 – Produção da escrita geral, Conselho da Europa (2001).

No que respeita às actividades de compreensão escrita, o aprendente adquire e processa como conhecimento, textos escritos produzidos por um ou mais escritores. Entre as actividades de leitura, sublinha-se a leitura por prazer, a leitura para orientação geral e, ainda, a leitura para a aquisição de informações (Conselho da Europa, 2001). Do mesmo modo que apresentámos as competências de cada nível de ensino, relativamente à produção oral e escrita, mostramos, de igual forma, um quadro exibindo as capacidades de compreensão na leitura.

	COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Quadro 10 – Compreensão na leitura geral, Conselho da Europa (2001).

Seguidamente, expomos uma tipologia que distingue vários modelos de educação linguística, aplicadas um pouco por toda a parte, em contexto de diversidade. Neste ponto, verifica-se a alusão a dois tipos de programas: o de submersão e o de transição. Tal como Portugal, a grande maioria dos países, a nível mundial, elegeu o programa de submersão, onde os alunos, oriundos de outras nacionalidades, falam a língua do país onde vivem e não a sua LM. De acordo com Grosjean (1982), o programa bilingue de transição foi adoptado em diversas escolas americanas, assentando na utilização das duas línguas, durante um determinado período de tempo. Segundo este modelo, os alunos, durante a escolarização, aplicam a maior parte do tempo a sua LM. À medida que vão avançando, a língua oficial da Escola começa a sobrepor-se até que a utilização da LM desapareça. A corroborar as ideias aplicadas no programa de transição, temos Cummins (1986) que menciona a importância da criança falar a sua Língua Materna, de modo a poder acompanhar o currículo escolar, facilitando a sua compreensão, enquanto vai aprendendo a Segunda Língua, gradativamente.

Seguidamente, expomos, de acordo com Ima-Panzo (2009), uma tipologia que distingue vários tipos de educação linguística. Segue-se a apresentação dos modelos

monolingues. Os modelos monolingues são aqueles em que a Escola segue apenas uma língua veicular de transmissão, bem como língua de comunicação no âmbito escolar. Essa língua pode ser ou não a Língua Materna dos discentes. No entanto, existem modelos monolingues que adoptam na sua estrutura o ensino de LE como uma disciplina curricular independente. O segundo modelo é o regular na língua maioritária com ensino de LE. Neste, a língua de escolarização é a língua oficial do Estado e da maioria da população. Tal como o primeiro modelo, este inclui pelo menos uma LE como disciplina curricular. Trata-se do modelo mais universal na Europa. O modelo segregacionista fomenta a separação entre os diversos grupos linguísticos de uma comunidade, tendo como principal objectivo a conservação da supremacia do grupo dominante. Neste sentido, a escolarização, de frequência obrigatória, ocorre na LM do grupo dominado e, conseqüentemente, impede-se o acesso à educação na língua do grupo de maior prestígio. Dentro dos modelos monolingues, surge, igualmente, o modelo separatista em que a minoria ambiciona autonomizar-se em relação ao grupo maioritário. Estes modelos são, essencialmente, destinados às crianças do grupo minoritário, pretendendo a garantia da sobrevivência da identidade e da cultura. O modelo seguinte é o de submersão que persegue objectivos assimilacionistas, e a formação de pessoas monolingues. As crianças oriundas de grupos linguísticos minoritários são escolarizadas na língua da maioria, ou seja, para a sua sobrevivência no ambiente escolar. Estas crianças são forçadas a aprender a língua veiculada na Escola rapidamente. Naturalmente, vão-se apagando as línguas e as culturas de origem. Outro modelo monolingue é o de submersão com aulas de apoio. Tal como no modelo antecedente, as crianças pertencentes a grupos linguísticos minoritários partilham as mesmas escolas e currículos com as crianças do grupo maioritário. No entanto, distancia-se do modelo de submersão na medida em que contempla, para as crianças dos grupos minoritários, a retirada parcial dos modelos regulares, para seguirem aulas em que se ensina a língua da escola como L2, onde se dá importância dos aspectos gramaticais, lexicais, assim como se pratica a comunicação. Noutras situações, as crianças dos grupos minoritários são separadas das aulas regulares para assistirem a aulas onde são simplificados alguns conteúdos do currículo escolar. Importa salientar que, apesar destas medidas de apoio se transformarem numa grande vantagem para ajudar os alunos dos grupos minoritários, os ritmos de aprendizagem dos conteúdos escolares apresentam-se mais baixos do que aqueles que são analisáveis nos alunos do grupo da língua maioritária.

Após breve exposição dos modelos monolíngues, apresentamos, de seguida, os modelos bilingues, de acordo com Ima-Panzo (2009). Um dos modelos bilingues denomina-se de transição, em que paralelamente às aprendizagens básicas da leitura e da escrita da LM do aluno migrante, realiza uma aprendizagem da língua maioritária, reflectindo inicialmente na fase da oralidade. Relativamente à duração destes modelos, estes podem ser de curta duração, no máximo de dois anos, ou de longa duração, no máximo de seis anos. Após concluírem este período, os alunos são introduzidos nos modelos regulares da Escola e passam a frequentar as aulas com os alunos do grupo maioritário. A partir deste momento, a LM deixa de existir no currículo escolar não se verificando nos alunos níveis aceitáveis de biliteracia. Nos modelos de educação bilingue, para o bilinguismo e para a biliteracia são apresentados modelos que, ao invés dos anteriores, pretendem impulsionar o bilinguismo nas crianças e jovens. Os modelos de educação bilingue em imersão dirigem-se às crianças de grupos linguísticos maioritários. Distingue-se pela aceitação da língua minoritária, usualmente a L2 das crianças, como língua veicular do currículo escolar. A língua maioritária, normalmente a LM dos alunos é, igualmente, ensinada na Escola, porém como disciplina curricular. No que concerne aos modelos de educação bilingue de manutenção da língua de herança cultural, este dirige-se às crianças de grupos linguísticos minoritários. A Escola adopta a língua minoritária como língua a transmitir no currículo escolar. A língua maioritária é ensinada como disciplina curricular. No entanto, existem casos em que o tempo curricular é repartido por ambas as línguas, propondo-se o desenvolvimento de um bilinguismo total. Outro modelo bilingue é o *Dual Language/Two Ways*. Este modelo tem como intuito a promoção de níveis avançados e equilibrados de bilinguismo e de biliteracia nas crianças e tem a duração mínima de quatro anos. Ambas as línguas são utilizadas como veículo de ensino e de aprendizagem, deliberando uma repartição determinada do tempo para cada uma das línguas. Por fim, o modelo bilingue regular que tem como finalidade desenvolver uma competência bilingue ou multilingue, abrangendo uma das grandes línguas de comunicação internacional. Nestes modelos, não se constata o domínio de uma língua sobre outra ou outras. À guisa de exemplo citam-se os casos do Luxemburgo e de Singapura.

Em suma, perante estes tipos de educação linguística, aquele que melhor se enquadraria numa aprendizagem de PL2 e PLE, seria, do nosso ponto de vista, o modelo monolíngue de submersão com aulas de apoio. Neste caso, os alunos pertencentes ao grupo linguístico minoritário partilhariam a mesma Escola e currículo com as crianças

do grupo maioritário. Apesar de se enquadrarem no mesmo grupo dos alunos do grupo linguístico maioritário, os estudantes do grupo minoritário usufririam de aulas de apoio, com recurso aos meios audiovisuais para os ajudar a superar as dificuldades comunicativas.

CAPÍTULO IV

Estudo de Caso

1. Metodologia da Investigação

1.1. Descrição do Estudo

Pretendemos expor, aqui, os processos que utilizámos para operacionalizar os pressupostos a que nos propusemos alcançar. Através da metodologia de investigação aplicada, pretendemos encaminhar o processo de recolha de análise, demonstrado mediante os parâmetros conceptuais e operacionais do presente estudo, acompanhando, deste modo, três áreas essenciais: o posicionamento, a finalidade e o plano de investigação. Enquadramos o nosso estudo numa perspectiva interactiva dos variados processos de leitura. Do nosso ponto de vista, pode ser encarado como investigação-acção, estudo de caso, visto poder colaborar para a melhoria das práticas lectivas relativamente à compreensão leitora em PL2 e PLE.

Esta análise agrupa métodos de natureza qualitativa e quantitativa. Esta escolha resulta do facto de se encarar que o acesso e a representação do conhecimento não se devem basear numa divisão totalitária entre o que pertence ao âmbito da quantidade e o que pertence ao contexto da qualidade. De acordo com Caws (1989: 126), os métodos de natureza qualitativa e quantitativa não se devem separar, mas sim acumular-se.

Neste capítulo, iremos englobar dois estudos. O primeiro analisará os textos de alunos de PL2 e o segundo estudo incidirá na análise dos textos de alunos de PLE. Pretendemos, deste modo, observá-los de modo distinto, uma vez que os contextos educacionais também o são.

1.2. Amostra

A população da primeira investigação, que engloba alunos de PL2, é constituída por 56 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, de três escolas de Braga. No total, 34 alunos são do sexo feminino, que equivale a 61% e 22 do sexo masculino, que corresponde a 39%, sendo a média de idades de quinze anos. Os alunos são oriundos de vários estratos sociais e alguns com ambiente familiar pouco estruturado e provêm de nacionalidades

distintas: 36% são brasileiros¹², 14% ucranianos, 14% franceses, 8% suíços, 8% angolanos, 6% cabo-verdianos, 6% guineenses, 4% americanos e 4% alemães. A maior parte dos alunos frequenta o 7º ano de escolaridade (61%), supondo que já deverão ter trilhado um percurso de leitura e pela leitura.

1.3. Descrição e Justificação dos Meios Utilizados

Na composição do *corpus* textual, houve a preocupação de seleccionar textos adequados à faixa etária dos alunos, assim como de os adaptar ao seu nível de escolaridade. Uma vez que é discutível definir se um texto é adequado ou inadequado para um determinado grupo de alunos, optámos pelo critério de estarem contemplados pelos Programas de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo do Ensino Básico, em vigor no momento da realização da tarefa. Assim, os instrumentos que serviram de análise a este primeiro estudo foram os seguintes (Anexo I):

- Inquérito aplicado inicialmente, tendo em conta a caracterização da população, assim como o seu contexto linguístico;
- Teste de ordenamento de um texto;
- Teste para completar as lacunas (variante do procedimento *cloze*);
- Teste de procedimentos cognitivos;
- Teste de conhecimentos gramaticais;
- Teste de perguntas subentendidas fundamentadas nas estruturas culturais.

1.3.1. Teste I – Ordenamento de um Texto

Este tipo de procedimento incrementa a capacidade de antecipação e adivinhação, desenvolvendo a aptidão de captar a estrutura de um texto. O texto relativo ao teste I (Anexo I) é composto por quatro parágrafos que se apresentam desordenados.

¹² De acordo com o documento orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, “são igualmente abrangidos pelas medidas constantes neste documento os alunos filhos de cidadãos nacionais em situação de retorno a Portugal, bem como os alunos inseridos no sistema educativo provenientes de diferentes grupos minoritários, e os filhos de pais de origem africana, brasileira, timorense ou outra nascidos em Portugal, sempre que se verifique que a sua competência linguística não lhes permita uma integração total no currículo regular”. Consultado no dia 16 de Agosto de 2010, em <http://www.dgidec.min-edu.pt/línguaportuguesa>.

Posteriormente à leitura do texto, o aluno tem a tarefa de os ordenar de uma forma lógica e coerente. Para o conseguir, deverá manter-se atento ao conteúdo semântico, que o conduzirá para os macroprocessos (identificação das ideias centrais). Como mencionámos no Capítulo II, os processos de integração têm como objectivo efectuar ligações entre as preposições ou entre as frases. Neste sentido, para que estas conexões possam fixar-se, servem-se de repetições, conectores, pronomes, isto é, vínculos essenciais de união entre as frases. Para além destes instrumentos de ligação, compete ao aluno deduzir relações implícitas. O discente, para adquirir o sentido lógico do texto, tem de se adiantar, questionando-se, por exemplo, “onde se inicia o texto?”, “onde termina?”, “o que antepõe esta frase?”, “o texto tem uma ordem lógica?”.

Para que o texto possua uma ordem coerente, o aluno deverá ter conhecimento de que, na sua construção, existem determinadas regras a ter com conta. Neste caso concreto, o aluno deverá identificar, primeiramente, os elementos presentes na estrutura da notícia, nomeadamente o *Lead* que responde às perguntas Quem? O quê? Onde? e Quando? e o Corpo da notícia que responde às perguntas Como? e Porquê?

Como podemos verificar, o aluno sente a necessidade de antecipar. Estas previsões são conhecimentos relacionados com a estrutura do texto. Na verdade, “um bom leitor é aquele que revela capacidade de compreensão do texto. Ao fazer antecipação, consegue, de imediato, uma leitura global e económica graças aos seus conhecimentos e à sua capacidade metacognitiva. O leitor competente não pára em cada frase. Pelo contrário, consegue de imediato, conquistar o sentido global do texto” (Sardinha, 2005: 182).

1.3.2. Teste II – Técnica de *Cloze*

O texto “Adeus Gasolina” de Luísa Ducla Soares corresponde ao teste II (Anexo I) e é constituído por 255 lexemas e 42 lacunas. Os discentes têm a tarefa de colocar nos espaços em branco a palavra correcta relativo ao texto original. Somente foi vista como resposta correcta o termo usado no texto original, ou seja, não foram aceites quaisquer sinónimos. Não foram aplicadas quaisquer lacunas no primeiro parágrafo. No decorrer do texto, estas surgem após cada cinco palavras, tal como os procedimentos sugeridos

no teste cloze, propostos por autores como Santos, Primi, Taxa e Vendramini (2002) e Brito (2002).

O leitor pouco competente desconhecerá comportamentos sintácticos e semânticos, bem como ignorará escolhas estilísticas usadas pelos escritores, podendo ser, igualmente, pouco sensível à estrutura do texto. Ao invés, o bom leitor, ao encontrar a lacuna (espaço em branco), não aplica uma palavra repentinamente, sem antes utilizar a capacidade de deduzir, experimentando todos os sinais que o texto lhe proporciona. De acordo com vários estudiosos, através da aplicação do teste *cloze*, poderá impulsionar-se o processo de compreensão, desenvolver o vocabulário, assim como favorecer o processo de aprendizagem, de forma independente do conteúdo. A aplicabilidade do teste *cloze* serve para avaliar a compreensão leitora, e para fomentar essa mesma compreensão.

1.3.3. Teste III - Teste de Procedimentos Cognitivos

Como já mencionámos não se pode alcançar o desenvolvimento à margem da aprendizagem, seja esta aplicada de um modo formal ou informal. A aquisição do pensamento abstracto deriva da experiência dos indivíduos e é recebida, em grande parte, em âmbito escolar. Fundamentando-nos nas ideias de Piaget relativamente às operações formais, comentada no Capítulo II, aplicámos o teste denominado de estruturas cognitivas pertencente ao teste III. Foi solicitado aos alunos que completassem os espaços em branco com os tempos verbais que achassem mais adequados. Claro que se o aluno conseguir resolver o teste, de acordo com as nossas indicações, comprova que está envolvido num processo metacognitivo que exige procura de compreensão e de auto-avaliação, cujos comportamentos encaminham para o foro das actividades metacognitivas. Para a realização do exercício, os alunos deverão mostrar competência na selecção do tempo mais adequado, quer seja no presente ou no pretérito perfeito. Neste procedimento de adaptação, o aluno deverá estar apto para deduzir a informação explícita de forma a elaborar frases correctas. Subentende-se, desta forma, que os alunos já consigam reconhecer e compreender mecanismos de ligação, para além de saberem os tempos verbais fundamentais para a realização do exercício.

1.3.4. Teste IV – Teste de Conhecimentos Gramaticais

Este teste é constituído por um texto intitulado de “O menino selvagem”, de Susana Tamaro e pressupõe a habilidade de prever relações entre as preposições, de forma a estabelecer não apenas frases correctas, mas também um texto coerente.

Desta forma, o aluno deverá ter conhecimentos de gramática, tanto ao nível lexical, como sintáctico, de modo a construir um texto logicamente organizado. Os conhecimentos antecedentes que o aluno possa ter relativamente ao conteúdo do texto possibilitarão conferir-lhe um significado global. Neste sentido, é solicitado ao discente que complete os espaços, servindo-se das preposições que fazem parte deste exercício.

1.3.5. Teste V – Teste de Conhecimentos Culturais do Leitor

Este exercício exige uma leitura atenta do texto “Velhos provérbios” de Gianni Rodari. Posteriormente, os alunos terão de identificar os provérbios que se contradizem. A título de exemplo, teriam de seleccionar “De noite todos os gatos são pardos” ou “Obra começada, meio acabada”.

Este exercício, para além das estratégias implícitas, impõe, igualmente, ao aluno a aptidão de saber ler um texto para adquirir informação precisa. Esta estratégia torna-se responsável pela competência de saber separar a informação útil, da informação acessória.

Neste tipo de exercício é exigida uma grande quantia de informação aos alunos, visto que só deste modo será possível constituir uma distinção entre o essencial e o acessório. Mediante os exercícios solicitados, destacamos a sequência leitura – pergunta - resposta. Perante estes comportamentos, os discentes estimulam os seus conhecimentos prévios, de forma a poderem conferir significado ao texto e, ao mesmo tempo, responder ao que lhes foi solicitado. Os alunos demonstram, assim, competência de deduzir de um modo criativo e, quanto maior for o seu leque de conhecimentos, maior é a probabilidade de conseguirem respostas assertivas.

1.4. Recolha de Dados

Posteriormente à autorização do Conselho Executivo das escolas para a recolha de dados, assim como à permissão dos docentes e dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, foi aplicado, de início, o questionário e, de seguida, entregaram-se os testes. O modo de resolução de todos os testes foi individual, tendo sido efectuados nas aulas de *Português* ou de *Estudo Acompanhado*, com a duração de 50 minutos.

A época escolar escolhida foi o final do 3º período, no ano lectivo 2006/2007, pelo facto de se ponderar que no desfecho do ano, todos os alunos da amostra deveriam ter obtido as competências necessárias para responder a este grupo de testes.

2. Níveis de Classificação dos Testes

Neste subcapítulo focalizaremos os procedimentos seleccionados na análise dos dados, particularizando os critérios escolhidos, tanto na correcção dos testes resolvidos pelos alunos, como na correcção do inquérito. Aplica-se, ainda, uma análise qualitativa e quantitativa dos resultados, utilizando a folha de cálculo do “Excel”. Cruzaremos, posteriormente, a informação proveniente dos resultados, analisando-a, de modo a comprovar ou deduzir novas hipóteses.

No tipo de condutas referentes ao cloze, Yañez (1999) diferencia três níveis de aptidão de leitura, nomeadamente o nível Independente, Instrução e Frustrante. A denominação dos três níveis mencionados foi utilizada neste estudo, em todos os testes feitos aos alunos da nossa amostra, com excepção do questionário.

Através desta atribuição, pretendemos caracterizar, de um modo expressivo, a maneira como os discentes resolvem os testes. Neste sentido, enquadrámos num nível Independente, os alunos que mostram ter um maior domínio sobre os textos expostos. No nível Instrução agrupamos os alunos que demonstram um domínio leitor médio e, no nível Frustrante englobamos os alunos que não obtêm domínio sobre os textos, não conseguindo resolver os exercícios expostos.

Seguidamente, apresentaremos os resultados dos testes, com base nos procedimentos adoptados, agrupando o teste I e II, nas actividades de compreensão

leitora e os restantes testes englobam-se nas actividades do âmbito das estruturas linguísticas, cognitivas e culturais.

2.1. Análise do Inquérito

Mediante o inquérito preenchido, inicialmente, pretendemos perceber qual o grupo predominante, a idade média, assim como entender quais são as principais dificuldades sentidas na L2, entre outros aspectos.

Dos 56 alunos inquiridos, pertencentes a três escolas de Braga, 34 são do sexo feminino e 22 do sexo masculino, sendo a idade média dos inquiridos de quinze anos. No que concerne ao facto dos alunos sentirem dúvidas na L2, mais de metade afirmou ter dificuldades tanto na área da gramática, como na área da compreensão ou, ainda, na escrita. Observemos, seguidamente, a análise mais pormenorizada:

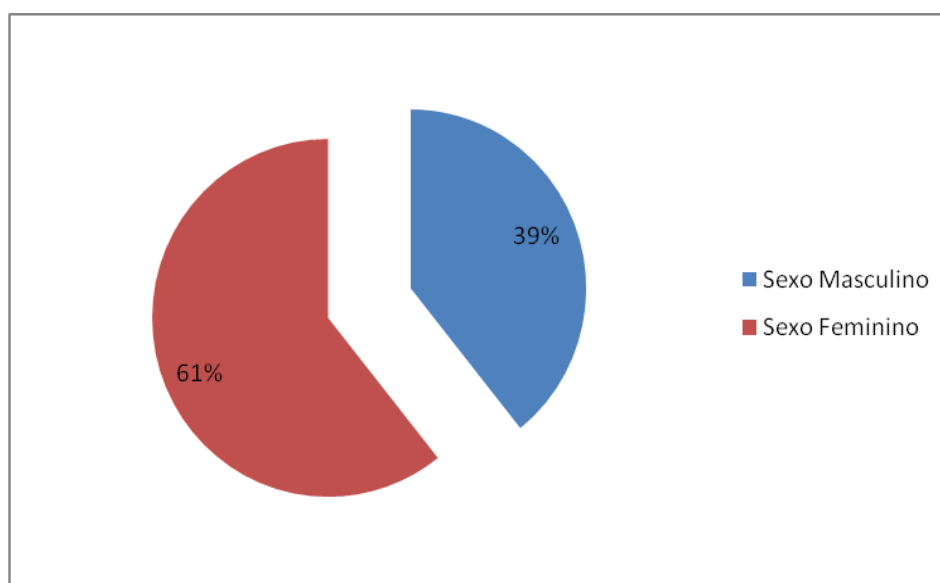


Gráfico 4 – Identificação dos alunos.

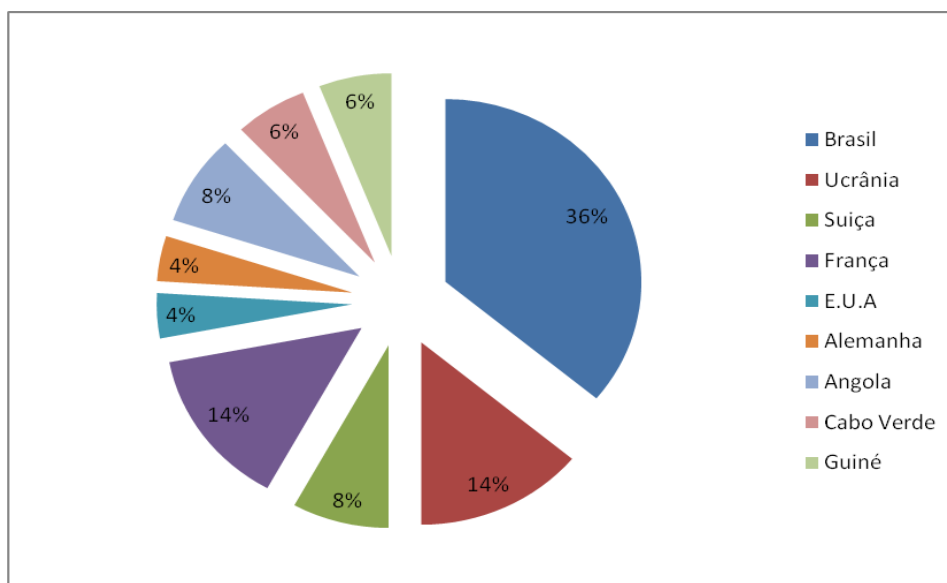


Gráfico 5 – Nacionalidade.

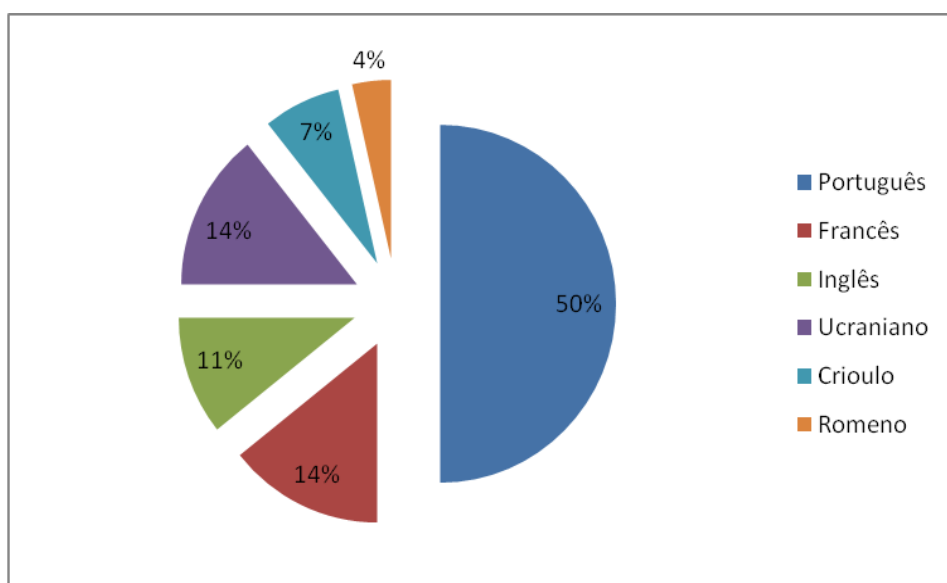


Gráfico 6 – Línguas faladas em contexto familiar.

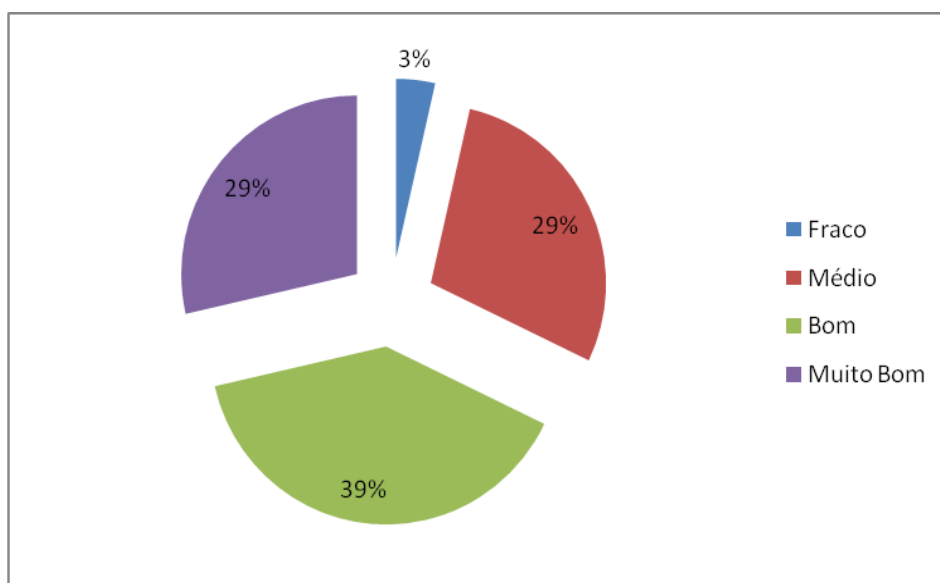


Gráfico 7 – Classificação do domínio do Português.

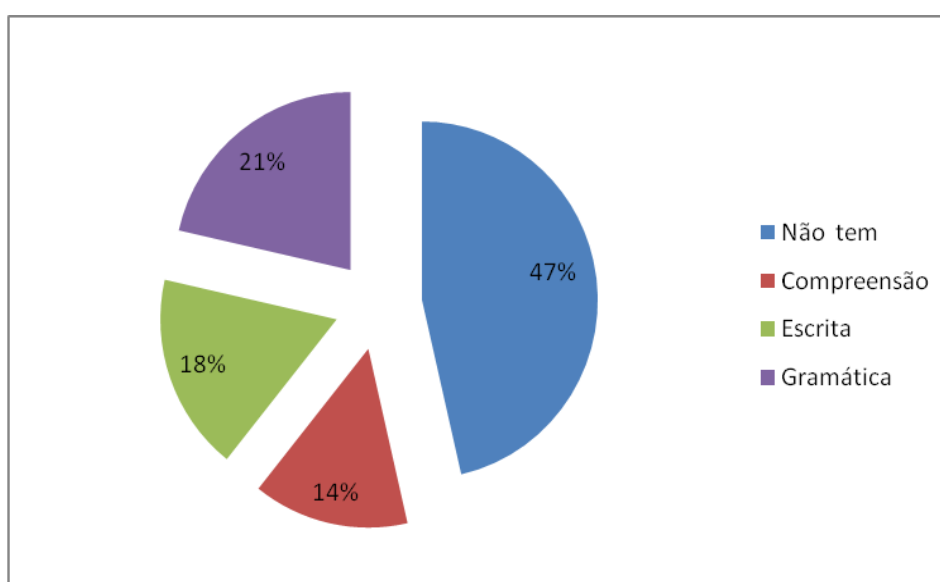


Gráfico 8 – Classificação das dificuldades em L2.

3. Actividades no Âmbito da Compreensão Leitora

3.1. Teste I – Ordenação do Texto

A correcção deste teste foi feita tendo em conta a ordenação dos parágrafos no texto original. Por exemplo, o parágrafo que surge em primeiro lugar no texto desconexo “No fim-de-semana, os nadadores salvadores...” corresponderá ao terceiro parágrafo no texto devidamente ordenado:



Gráfico 9 – Ordenação do texto.

Na correcção foi conferida a pontuação máxima de oito pontos. À colocação exacta de cada parágrafo foi atribuída uma classificação de dois pontos. Depois de analisado o gráfico, constatamos que 89% dos alunos se situa no nível Frustrante, correspondendo a um total de 50 alunos. O nível de Instrução apenas corresponde a 7%, o que equivale a 4 alunos e no nível Independente situam-se somente 2 alunos, o que corresponde a 4%.

Verificamos, desta forma, que neste primeiro exercício apenas 4% dos alunos conseguiram organizar correctamente o texto. Ao invés, 89% dos alunos não obtiveram sucesso nesta tarefa. De acordo com estes resultados, constatamos que este exercício evidenciou um grau de dificuldade bastante elevado.

3.2. Teste II – Lacunas *Cloze*

Este teste é constituído por quarenta e duas lacunas. Não foram consideradas palavras sinónimas como correctas, mas somente a palavra usada no texto original. A escolha pelo vocábulo original foi baseada na concepção de Yañez (1999), como referimos anteriormente, e que menciona não haver nenhuma vantagem na utilização de outros termos. Foram atribuídos 2,39% a cada palavra correcta:

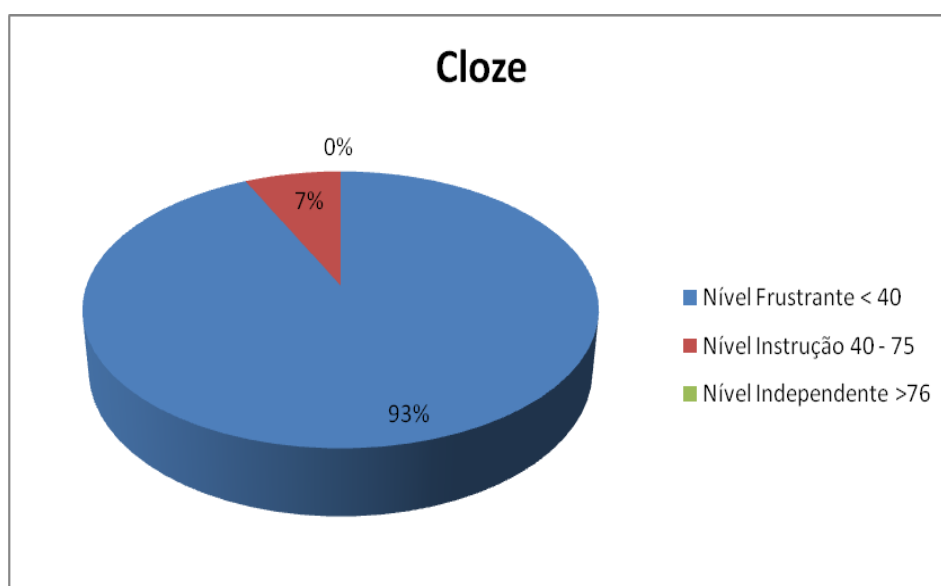


Gráfico 10 – *Cloze*.

Após a análise do gráfico, verificamos que 93% dos alunos se encontram no nível Frustrante, o que equivale a 52 alunos. Apenas 4 alunos se encontram no nível Instrução, o que corresponde a 7% e nenhum discente se engloba no nível independente.

Neste sentido, constatamos que praticamente a totalidade dos alunos teve grandes dificuldades na realização deste exercício¹³.

¹³ Seguimos o critério de validar apenas o vocábulo correcto e não aceitámos qualquer sinónimo, pois baseámo-nos, como referimos anteriormente, nos procedimentos sugeridos por vários autores.

4. Actividades no Âmbito das Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais

4.1. Teste III – Estruturas Cognitivas

Neste teste, o aluno terá que escolher o tempo verbal mais adequado e aplicá-lo no espaço em branco correspondente ao verbo que se apresenta no infinitivo, entre parênteses. À guisa de exemplo, “Por muito que a avó me _____ (dizer)”, ao qual o aluno terá que responder “disse”. A cada lacuna preenchida correctamente foi atribuída um ponto. Uma vez que o número de lacunas é dezoito, a pontuação máxima será de dezoito pontos:

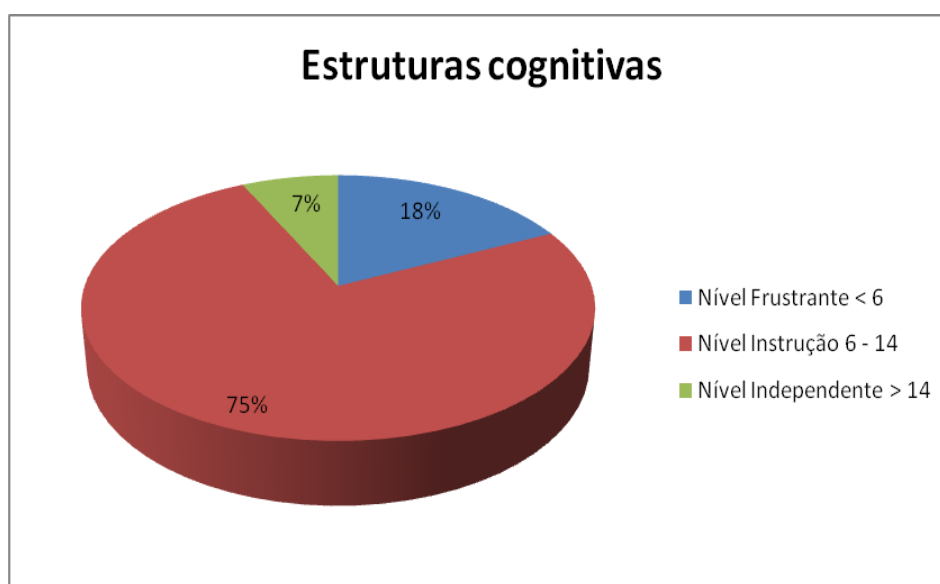


Gráfico 11 – Estruturas cognitivas.

Podemos observar através deste gráfico, cuja finalidade é testar as estruturas cognitivas dos alunos que, no nível Frustrante, se situam 10 alunos, que corresponde a 18%. No nível Instrução enquadram-se 42 alunos, que equivale a 75% e, finalmente, no nível Independente situam-se 4 alunos que corresponde a 7% dos inquiridos.

Verificamos, deste modo, que o nível intermédio, ou seja, o nível de Instrução foi aquele que deteve um maior número de alunos, correspondendo, obviamente, à percentagem mais elevada – 75%. É visível que os alunos realizaram este exercício com facilidade, demonstrando que a estratégia de construção de um texto correcto,

conjugando o modo verbal adequado se patenteia numa estratégia de simplificação da tarefa.

4.2. Teste IV – Estruturas Linguísticas

Ao estimarmos a capacidade de deduzir relações entre as preposições, tendo em vista a construção não apenas de frases correctas, mas também de um texto coerente, conferimos a cada expressão colocada acertadamente, a classificação de um ponto, sendo a pontuação máxima de dez pontos:

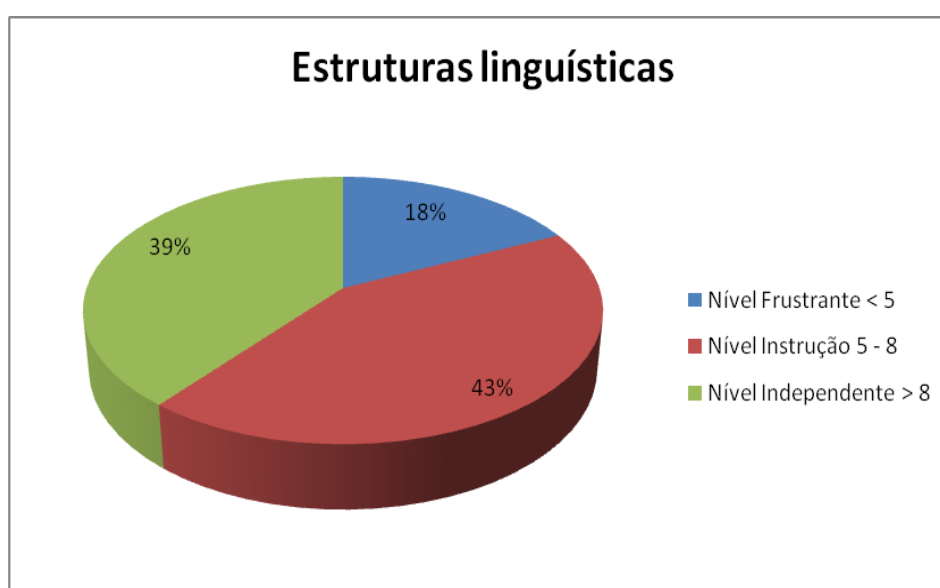


Gráfico 12 – Estruturas linguísticas.

Podemos aferir através deste gráfico que o grupo que reúne maior percentagem é o nível Instrução com 43%, o que corresponde a 24 alunos. Por sua vez, o nível Independente agrupa 39% que equivale a 22 alunos. Finalmente, o nível Frustrante acumula 18%, o que corresponde a um total de 10 alunos.

Mediante estes resultados, apuramos que os alunos apresentaram um nível satisfatório, considerando que 82% dos alunos acertaram em mais de metade da colocação correcta das preposições. Este resultado divulga que, neste tipo de tarefas, os alunos não demonstram grandes dificuldades na selecção das expressões adequadas, obtendo, assim, um texto correcto.

Em suma, podemos concluir que a colocação de vocábulos ou expressões num determinado contexto, com a finalidade de construírem textos coerentes, não oferece grandes dificuldades para a maior parte dos alunos.

4.3. Teste V – Estruturas Culturais

Neste exercício, o aluno após a leitura do texto deverá identificar os provérbios aí presentes. Todavia, só serão consideradas respostas correctas, quando os provérbios forem assinalados na totalidade, ou seja, a frase “Todos os gatos são pardos” em vez de “À noite todos os gatos são pardos” não será considerada resposta correcta. A cada transcrição correcta foi atribuída dois pontos. Uma vez que o texto é composto por cinco provérbios, a cotação máxima será de dez pontos:

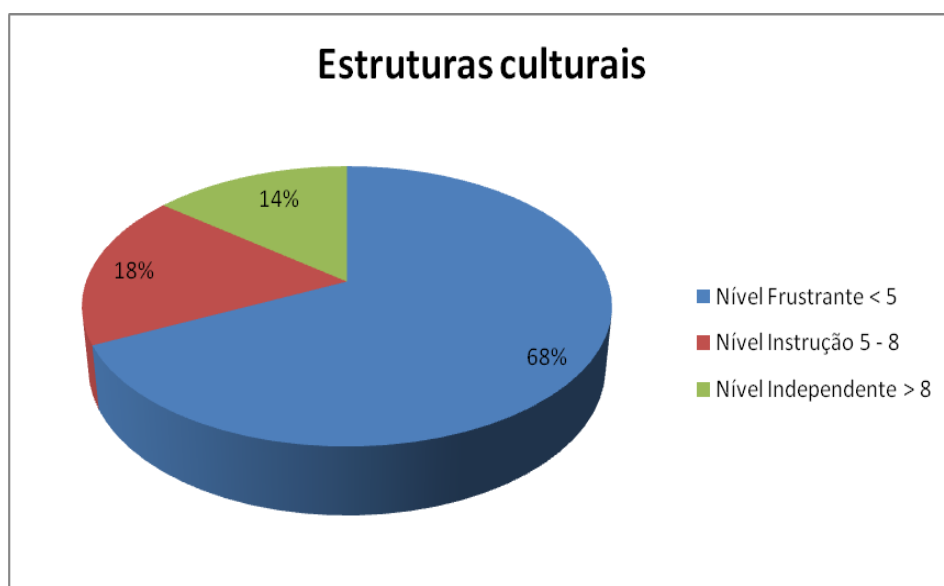


Gráfico 13 – Estruturas culturais.

Através deste gráfico constatamos que a maior parte dos alunos se encontra no nível Frustrante. No referido nível ficaram 38 alunos que correspondem a 68%. No nível Instrução, enquadram-se 18% dos inquiridos, o que equivale a 10 alunos e, no nível Independente, situam-se 8 alunos, a que corresponde 14%.

Embora oito alunos tenham conseguido detectar todos os provérbios, a maior percentagem revela que, no respeitante às estruturas culturais, nomeadamente, à detecção dos provérbios, existem grandes dificuldades. Este tipo de exercício mostra

que as estruturas cognitivas do leitor elaboradas com conhecimentos sobre a língua e relativos ao mundo irão influenciar o aluno relativamente à capacidade de fazer deduções pragmáticas.

5. Relação entre os Testes Produzidos no Âmbito da Compreensão Leitora e as Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais

5.1. Relação entre Lacunas *Cloze* e Ordenação de Texto

		Teste II (Lacunas <i>Cloze</i>)						Total	
		Nível Frustrante (<40)		Nível Instrução (40-75)		Nível Independente (>76)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste I (Ordenação do texto)	Nível Frustrante (<4)	46	92%	4	8%	0	0%	50	100
	Nível Instrução (4-6)	4	100%	0	0%	0	0%	4	100
	Nível Independente (=8)	2	100%	0	0%	0	0%	2	100

Quadro 11 - Relação entre Ordenação do Texto e Lacunas *Cloze*.

Neste quadro e nestes gráficos é feito o cruzamento dos resultados entre o teste da ordenação do texto e o teste das lacunas *cloze*. Os resultados apresentados vêm enfatizar o facto de os alunos sentirem dificuldades no âmbito da compreensão leitora, pois, os valores coincidem praticamente em todos os níveis.

Neste sentido, verificamos que dos 50 alunos que se situaram no nível Frustrante, no teste I, 46, ou seja, 92% dos mesmos mantiveram o mesmo nível Frustrante no exercício referente ao teste *cloze* e apenas 8% se localiza no nível Instrução. Constatamos, de igual modo, que os únicos 4 alunos do nível de Instrução e 2 alunos do nível Independente, no teste da ordenação de texto, na elaboração do teste 2 estão no nível Frustrante.

Podemos concluir desta análise, que os resultados apresentados destes dois testes que tinham como finalidade avaliar a compreensão leitora remetem, visivelmente, para a existência de grandes dificuldades ao efectuarem questões inferenciais e de ordenamento do texto.

5.2. Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Cognitivas

		Teste III (Estruturas Cognitivas)						Total	
		Nível Frustrante (<6)		Nível Instrução (6-14)		Nível Independente (>14)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste I (Ordenação do texto)	Nível Frustrante (<4)	10	20%	36	72%	4	8%	50	100
	Nível Instrução (4-6)	0	0%	4	100%	0	0%	4	100
	Nível Independente (=8)	0	0%	2	100%	0	0%	2	100

Quadro 12 – Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Cognitivas.

Através deste quadro, averiguamos a existência de uma variação de valores relativamente ao teste I e ao teste III. Deste modo, verificamos que dos 50 alunos que se enquadravam no nível Frustrante no teste de ordenação do texto, somente 10, isto é, 20% dos mesmos se situam nesse nível no que concerne ao teste III. Assim, 72% enquadram-se no nível Instrução e 8% no nível Independente. Quer os 4 alunos do nível de Instrução, quer os 2 do nível Independente, relativo ao teste I, localizam-se no nível Instrução quanto ao teste III.

Salientamos, desta forma, que a maioria dos alunos não sentiu grandes dificuldades na realização do teste das Estruturas Cognitivas, em que foram avaliados os

modos verbais, o que nos leva a concluir que o exercício de compreensão leitora oferece maior dificuldades para os alunos.

5.3. Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Linguísticas

		Teste IV(Estruturas Linguísticas)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste I (Ordenação do texto)	Nível Frustrante (<4)	6	12%	22	44%	22	44%	50	100
	Nível Instrução (4-6)	4	100%	0	0%	0	0%	4	100
	Nível Independente (=8)	0	0%	2	100%	0	0%	2	100

Quadro 13 - Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Linguísticas.

Ao cruzarmos os resultados acerca da capacidade dos alunos ordenarem o texto, observamos que os valores não coincidem relativamente à capacidade para colocarem as preposições no espaço correcto. Assim, constatamos que dos 50 alunos que se situam no nível Frustrante no primeiro teste, apenas 12% mantém o mesmo nível no teste referente às Estruturas Linguísticas, enquanto a maioria, 88%, se encontra dividida entre o nível Instrução e o nível Independente. Os 4 alunos agrupados no nível de Instrução no teste I, situam-se no nível Frustrante no teste IV e os 2 alunos no nível Independente localizam-se no nível Instrução relativamente ao teste das Estruturas Linguísticas.

Concluimos, uma vez mais, que os alunos revelam mais facilidade em realizar o exercício de estruturas linguísticas do que ordenar um texto.

5.4. Relação entre a Ordenação do Texto e as Estruturas Culturais

		Teste V (Estruturas Culturais)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste I (Ordenação do texto)	Nível Frustrante (<4)	32	64%	10	20%	8	16%	50	100
	Nível Instrução (4-6)	4	100%	0	0%	0	0%	4	100
	Nível Independente (=8)	2	100%	0	0%	0	0%	2	100

Quadro 14 - Relação entre a Ordenação do Texto e as Estruturas Culturais.

Ao estabelecermos ligação entre a ordenação do texto e as estruturas culturais, verificamos que dos 50 alunos que se situam no nível Frustrante no teste I, a maioria, 64%, também se enquadra no mesmo nível no que concerne ao teste V. Apenas 16% se localiza no nível Independente e 20% no nível Instrução. Relativamente aos 6 alunos que dividiam a posição do nível Instrução e nível Independente quanto ao Teste I, ao realizarem o teste das estruturas culturais, constatamos que se situam ambos no nível Frustrante.

Ao relacionarmos estes dois testes, concluímos que a maioria dos alunos também revela dificuldades na resolução do exercício relativo às Estruturas Culturais.

5.5. Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Cognitivas

		Teste III (Estruturas Cognitivas)						Total	
		Nível Frustrante (<6)		Nível Instrução (6-14)		Nível Independente (>14)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste II (Lacunas <i>Cloze</i>)	Nível Frustrante (<40)	10	20%	38	72%	4	8%	52	100
	Nível Instrução (40-75)	0	0%	4	100%	0	0%	4	100
	Nível Independente (>76)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0

Quadro 15 - Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Cognitivas.

Ao tentarmos estabelecer a relação entre os exercícios de lacunas *cloze* com os exercícios de estruturas cognitivas, observamos que apenas 10% dos alunos do teste III se situam no mesmo nível Frustrante relativamente ao teste II. Dos 52 alunos que obtêm o nível Frustrante no exercício das lacunas *cloze*, a maioria, 72%, situa-se no nível Instrução e 8% no nível Independente, no que se refere ao exercício das estruturas cognitivas.

Averiguamos, deste modo, que os alunos não sentiram grandes dificuldades na realização do exercício das estruturas cognitivas, ao invés, demonstram grandes dificuldades nos exercícios de compreensão leitora, tal como referimos anteriormente.

5.6. Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Linguísticas

		Teste IV (Estruturas Linguísticas)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste II (Lacuna s Cloze)	Nível Frustrante (<40)	10	20%	24	46%	18	34%	52	100
	Nível Instrução (40-75)	0	0%	0	0%	4	100%	4	100
	Nível Independent e (>76)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0

Quadro 16 - Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Linguísticas.

Os valores presentes no quadro 16 correspondem à relação estabelecida entre o teste das lacunas *cloze* e o teste das estruturas linguísticas. Assim, tal como verificámos na análise anterior, cerca de 80% dos alunos situados no nível Frustrante no exercício II, não manifestaram grandes dificuldades na elaboração do exercício relativamente às estruturas linguísticas, sendo que 46% se localiza no nível Instrução e 34% no nível Independente. Relativamente aos 4 alunos situados no nível Instrução no teste II, enquadram-se na totalidade no nível Independente, quando comparados com o teste das estruturas linguísticas.

5.7. Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Culturais

		Teste V (Estruturas Culturais)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste II (Lacunas <i>Cloze</i>)	Nível Frustrante (<40)	34	64%	10	20%	8	16%	52	100
	Nível Instrução (40-75)	4	100%	0	0%	0	0%	4	100
	Nível Independente (>76)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0

Quadro 17 - Relação entre Lacunas *Cloze* e Estruturas Culturais.

A relação entre as lacunas *cloze* e as estruturas culturais é visível mediante o quadro 17. Deste modo, dos 52 alunos que pertencem ao nível Instrução do teste II, cerca de 64% mantém o mesmo nível quando comparados com o teste das estruturas culturais. Apenas 20% se enquadra no nível Instrução e 16% no nível Independente.

Dos 4 alunos referentes ao nível de Instrução no teste II, os mesmos situam-se no nível Frustrante quando relacionados com o teste V.

Podemos concluir, da análise dos resultados obtidos, que embora a classificação do teste *cloze* tivesse sido sempre mais elevada no nível Frustrante, a maior parte dos alunos também sente dificuldades quando confrontados com aspectos culturais, nomeadamente os provérbios, ao qual se referia o exercício.

5.8. Relação das Estruturas Cognitivas com Estruturas Linguísticas

		Teste IV (Estruturas Linguísticas)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste III (Estrut u-ras Cogniti -vas)	Nível Frustrante (<6)	2	20%	6	60%	2	20%	10	100
	Nível Instrução (6-14)	8	19%	16	38%	18	43%	42	100
	Nível Independente (>14)	0	0%	2	50%	2	50%	4	100

Quadro 18 - Relação das Estruturas Cognitivas com Estruturas Linguísticas.

Através do quadro 18, onde se estabeleceu a relação entre as estruturas cognitivas e estruturas linguísticas, podemos observar que dos 10 alunos pertencentes ao nível Frustrante no teste III, apenas 20% compartilha o mesmo nível, visto que 60% se situa no nível Instrução e 20% no nível Independente.

No que concerne aos alunos agrupados no nível Instrução do teste III, somente 19% se situa no nível Frustrante, sendo que a maioria partilha do nível Instrução 38% e do nível Independente 43%. Quanto aos 4 alunos englobados no nível Independente do teste III, situam-se 2 no nível Instrução e 2 no nível Independente, quando comparados com o exercício das estruturas Linguísticas.

Concluimos da análise deste quadro, que os alunos não sentem grandes dificuldades quando confrontados com testes de estruturas cognitivas e linguísticas.

5.9. Relação entre Estruturas Cognitivas e Estruturas Culturais

		TesteV (Estruturas Culturais)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste III (Estruturas Cognitivas)	Nível Frustrante (<6)	8	80%	0	0%	2	20%	10	100
	Nível Instrução (6-14)	30	72%	8	19%	4	9%	42	100
	Nível Independente (>14)	0	0%	2	50%	2	50%	4	100

Quadro 19 - Relação entre Estruturas Cognitivas e Estruturas Culturais.

Ao estabelecermos relação entre as estruturas cognitivas e as estruturas culturais, verificamos que os alunos sentem mais dificuldades na resolução de exercícios de cariz cultural. Neste sentido, verificamos que dos 10 alunos situados no nível Frustrante no teste III, 80% mantém a mesma posição relativamente ao teste V e apenas 20% se engloba no nível Independente. Verificamos, de igual modo, que dos 42 alunos localizados no nível Instrução relativamente ao teste III, 72% pertence ao nível Frustrante quando confrontados com o teste V, 19% enquadram-se no nível Instrução e apenas 9% pertence ao nível Independente. Relativamente aos 4 alunos envolvidos no nível Independente do teste das estruturas cognitivas, encontram-se divididos quando comparados com o teste das estruturas culturais.

Desta forma, ao determinarmos uma relação entre estes dois testes, concluímos que os alunos sentem, sem dúvida, maiores dificuldades nos exercícios das estruturas culturais.

5.10. Relação entre Estruturas Linguísticas e Estruturas Culturais

		Teste V (Estruturas Culturais)						Total	
		Nível Frustrante (<5)		Nível Instrução (5-8)		Nível Independente (>8)			
Frequência / Percentagem		F	%	F	%	F	%	N	%
Teste IV (Estruturas Linguísticas)	Nível Frustrante (<5)	10	100%	0	0%	0	0%	10	100
	Nível Instrução (5-8)	16	67%	2	8%	6	25%	24	100
	Nível Independente (>8)	12	55%	8	36%	2	9%	22	100

Quadro 20 - Relação entre Estruturas Linguísticas e Estruturas Culturais.

O quadro 20 mostra-nos a relação existente entre as estruturas linguísticas e as estruturas culturais. Podemos constatar que dos 10 alunos envolvidos no nível Frustrante no exercício IV, a totalidade mantém o mesmo nível quando relacionado com o teste V. No que concerne aos 24 alunos situados no nível Instrução do exercício das estruturas linguísticas, a maioria, 67%, enquadra-se no nível Frustrante e somente 8% se localiza no nível Instrução e 25% no nível Independente.

Finalmente, quando comparamos os 22 alunos englobados no nível Independente do teste IV, verificamos que 55% se situa novamente no nível Frustrante, 36% no nível Instrução e apenas 9% se situa no nível Independente.

Em suma, quando comparamos os dados relativamente às estruturas linguísticas e culturais, comprovamos que os alunos não sentem dificuldades na elaboração dos exercícios de cariz linguístico. Ao invés, sentem algumas dificuldades na realização de tarefas de estruturas culturais.

Ao relacionarmos os resultados de todos os exercícios, verificamos que apesar de sentirem algumas dificuldades nos exercícios de estruturas culturais, em ambos os

exercícios da compreensão leitora, os alunos demonstraram bastantes dificuldades, uma vez que a grande maioria se situa no nível Frustrante. No entanto, ao nível das estruturas cognitivas e linguísticas localizaram-se no nível Instrução, à excepção das estruturas culturais que manifestam um nível Frustrante.

Não podemos deixar de mencionar que o facto de os alunos possuírem conhecimentos prévios, não significa que consigam constituir ligações e, ao mesmo tempo, consigam completar a informação implícita e explícita com os seus próprios conhecimentos, daí advirem bastantes dificuldades na resolução do exercício da ordenação do texto e do preenchimento das lacunas cloze. Quanto às dificuldades sentidas, embora em menor grau, na realização do exercício das estruturas culturais, podemos mencionar que os alunos ainda não estão bem envolvidos na cultura da L2, sentindo dificuldade em integrar e adquirir a cultura que não é a sua, pois ao saber identificar, neste caso, os provérbios, identificavam aspectos fundamentais na compreensão da cultura de L2, incluindo os seus padrões de identidade.

6. Descrição do Estudo dos Alunos de PLE

Este segundo estudo insere-se, igualmente, no âmbito da investigação-acção, uma vez que visa uma reflexão sobre as actividades, em contexto da sala de aula. Presentemente, cabe ao professor entender o processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as suas grandes especificidades. Perante este propósito, o professor deverá ser capaz de seguir determinadas práticas.

A investigação-acção é, deste modo, a abordagem introduzida neste trabalho, por ser aquela que melhor responde aos docentes. Assim, a nossa intenção consiste em analisar uma situação concreta, descrevê-la e analisá-la, para através dela, possivelmente, procurarmos percebê-la e melhorá-la de um modo mais consciente.

Realmente, se colocarmos os discentes perante uma proposta de expressão escrita, depressa nos apercebemos da dificuldade que os alunos têm em escrever e, ainda se torna maior a dificuldade, quando entram na fase da planificação. De acordo com alguns autores, essa fase é ignorada, começando instantaneamente a produzir o texto sem o estruturar de uma forma coerente. Pretendemos, deste modo, demonstrar aos alunos de PLE que a escrita é um processo complexo e que exige da parte do aluno uma interiorização gradativa de mecanismos que ajudarão na realização das tarefas.

6.1. Amostra

A população do estudo que nos propomos realizar, que abrange os alunos de PLE, é constituída por 38 alunos estrangeiros que frequentaram um curso intensivo, no Verão de 2008, na Universidade da Beira Interior. No total, 21 alunos são do sexo masculino, o que equivale a 55% e 17 do sexo feminino, que corresponde a 45%, com idades compreendidas entre os 18 e os 22 anos de idade.

Os alunos são provenientes de vários estratos sociais e alguns têm um ambiente familiar pouco estruturado. A maior parte dos alunos frequenta o 1º ano de Universidades (81%), supondo que já deverão possuir um percurso de escrita mais organizado.

6.2. Descrição e Justificação dos Meios

Na constituição do *corpus*, tivemos o cuidado de seleccionar um texto adequado à faixa etária dos alunos. Neste sentido, os instrumentos que serviram de análise deste segundo estudo foi o texto *Razões para Amar Melhor*, de Noelma Viegas D'Abreu (Anexo II).

6.3. Leitura / Expressão Escrita

6.3.1. Aplicação em Contexto de Sala de Aula

Leitura e escrita são indissociáveis. Neste trabalho de campo, realizámos uma investigação com vista ao estudo da escrita, após ouvirem a leitura de um texto. Indiscutivelmente, a escrita, tal como temos vindo a mencionar, é uma capacidade onde os alunos do ensino superior, quer de língua materna, quer de PLE, anunciam ter grandes dificuldades. Colocados mediante uma situação qualquer que envolva a produção de um texto, os discentes iniciam a produção textual sem qualquer recurso a um plano ou esquema mental prévio, assim como não elaboram uma primeira análise à tarefa proposta.

No entanto, se o cumprimento da escrita revela grandes falhas, a compreensão da leitura é, de igual forma, alvo de lacunas por parte dos alunos. A maior parte deles lêem o texto mas não conseguem, posteriormente, compreender, explicar a ideia principal, ou mesmo resumir o texto.

Baseando-nos deste panorama, escolhemos trabalhar esta área visto que, se o aluno aprender a expressar-se melhor, aumenta a sua capacidade criativa e aperfeiçoará o seu desempenho enquanto leitor e escritor de qualquer outra disciplina.

Para principiarmos esta tarefa, partimos do princípio de que o aluno contém estruturas cognitivas que são impulsionadas quando colocados diante de qualquer situação, quer sobre os conhecimentos da língua (PLE), quer sobre os conhecimentos relacionados com o mundo. Desta forma, a nossa actividade foi organizada a partir deste princípio, não desprezando, contudo, que as actividades se encontram inteiradas num

plano de aula, que por sua vez, estão interligadas com as planificações para a disciplina de Português.

6.3.2. Escala de Classificação

Para podermos avaliar o nível da expressão escrita, optámos por seguir os critérios de avaliação contemplados nos exames nacionais de 9º ano e 12º ano de Português Língua Não Materna. Estes critérios de avaliação encontram-se sub-divididos em seis parâmetros, a salientar o tema e tipologia, a coerência e pertinência da informação, a estrutura e coesão, a morfologia e sintaxe, o repertório vocabular, bem como a ortografia. Apresentaremos, de seguida, a descrição dos níveis de desempenho¹⁴, de forma detalhada.

¹⁴ Níveis de classificação, de acordo com os Critérios Gerais de Classificação do Exame Nacional de Português Língua Não Materna. Consultado no dia 4 de Abril de 2009, em <http://www.gave.min-edu.pt>.

COTAÇÕES		DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
PARÂMETROS		5/10	4/8	3/6	2/4	1/2
Tema e Tipologia	A	Cumprimento integralmente a instrução no que diz respeito ao tema, tratando-o sem desvios. Domina o tipo de texto solicitado. Produz diferentes sequências textuais, numa mensagem que transmite informações e solicita reacções.	N	Cumprimento globalmente a instrução num aspecto e só parcialmente no outro, redigindo uma mensagem que transmite informações e solicita reacções, mas com desvios temáticos ou tratando o tema proposto noutra forma textual.	N	Cumprimento a instrução de forma muito vaga no que diz respeito ao tema e de modo indefinido no que diz respeito ao formato textual pedido.
Coerência e Pertinência da Informação	B	Redige um texto que respeita plenamente os tópicos dados – uma mensagem que transmite informações e solicita reacções – e que se desenvolve numa progressão coerente, com abertura e encerramento adequados. Manifesta domínio dos principais processos de estabelecimento de tópicos frásicos (como nominalizações, sistema de determinantes...).	I V E L I	Redige um texto que respeita globalmente os tópicos dados, embora com desvios e alguma ambiguidade. Não consegue manter de modo consistente a coerência do enunciado, mas as lacunas ou insuficiências não afectam grandemente a lógica do texto.	I V E L I	Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados. Produz um discurso inconsistente, transmitindo informação ambígua ou confusa.
Estrutura e Coesão	C	Redige um texto com estrutura bem definida e segmenta as unidades de discurso de acordo com essa estrutura, por exemplo, através de parágrafos e de marcadores de tipos de discurso. Usa diferentes mecanismos de coesão interfrásica, por exemplo, coordenações com <i>e</i> e <i>mas</i> e subordinações com <i>porque</i> . Domina alguns mecanismos de coesão temporal como, por exemplo, o sistema de tempos verbais, fundamentalmente no Modo Indicativo, e expressões adverbiais temporais. Domina, de modo elementar, cadeias de referência, pelo recurso a expressões referencialmente dependentes como, por exemplo, pronominalizações. Utiliza a pontuação de modo sistemático, pertinente e intencional.	N T E R M É D I O	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio e descontinuidade. Manifesta um domínio razoável de mecanismos de coesão interfrásica (com predominância de justaposições de sequências frásicas e com repetição de conexões). Manifesta um domínio razoável de mecanismos de coesão temporal (com algumas inconsistências na selecção de tempos e modos verbais). Manifesta um domínio razoável de cadeias de referência (com algumas repetições de referentes textuais). Utiliza os sinais de pontuação, principalmente para marcar pausas, sem seguir sistematicamente as regras, ainda que tal não afecte a inteligibilidade do texto.	N T E R M É D I O	Redige um texto sem recurso a mecanismos de estruturação. Organiza o texto de modo muito elementar ou indiscernível, com repetições e lacunas geradoras de rupturas de coesão. Utiliza os sinais de pontuação de modo aleatório, com infracção das regras elementares, ou não os utiliza.

COTAÇÕES		DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
PARÂMETROS		5/10	4/8	3/6	2/4	1/2
Morfologia e Sintaxe	D	Usa de forma elementar diferentes estruturas sintáticas, construindo correctamente a maioria das frases. Manifesta domínio de processos de conexão intrafrásica, utilizando, embora com alguns desvios, os principais sistemas de concordância (por exemplo, determinantes / adjectivos – nome; sujeito – verbo), os sistemas pronominais e a flexão verbal.	N Í V E L I	Manifesta um domínio aceitável de estruturas sintáticas comuns, apresentando alguns erros / desvios, sem implicações para a inteligibilidade do texto.	N Í V E L I	Manifesta um controlo muito limitado de estruturas e processos sintáticos, recorrendo a formas gramaticais simples, marcadas por repetições e erros que prejudicam a inteligibilidade do texto.
Repertório Vocabular	E	Utiliza vocabulário adequado e diversificado, manifestando conhecer as áreas lexicais afectas a temas definidos no QECR. Domina mecanismos de coesão lexical (por exemplo, recorre, de forma intencional, a processos de sinonímia).	N T E R M	Utiliza vocabulário ajustado ao tema, mas pouco variado e um tanto convencional, eventualmente com confusões pontuais e interferência de outras línguas que, no entanto, não perturbam a comunicação.	N T E R M	Utiliza vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância, de interferência de outras línguas e, por vezes, com grave inadequação.
Ortografia	F	Não dá erros ortográficos ou dá-os apenas de forma esporádica e em palavras pouco frequentes, dificilmente usadas nos temas do QECR, ou em formas instáveis (como no caso de alguns compostos).	É D I O	Dá alguns erros ortográficos, mas não de modo sistemático (por exemplo, três ou quatro erros em 20 palavras).	É D I O	Dá um número significativo de erros ortográficos (por exemplo, sete ou oito erros em 20 palavras).

Quadro 21 – Classificação da expressão escrita, de acordo com os critérios de avaliação dos Exames Nacionais de Língua Não Materna.

De salientar que optámos por uma escala de classificação por ser um meio pelo qual podemos valorizar o grau em que o aluno se encontra nos diferentes sectores, isto é, este instrumento permite-nos perceber qual o grau de desenvolvimento da actividade por parte do aluno.

6.4. Resultados

A correcção deste exercício foi feita de acordo com os critérios definidos anteriormente. A pontuação atribuída à composição encontra-se distribuída em três níveis, segundo o QERC. Desta forma, dividimos entre o nível Elementar, Independente e Proficiente, como demonstra a imagem seguinte:

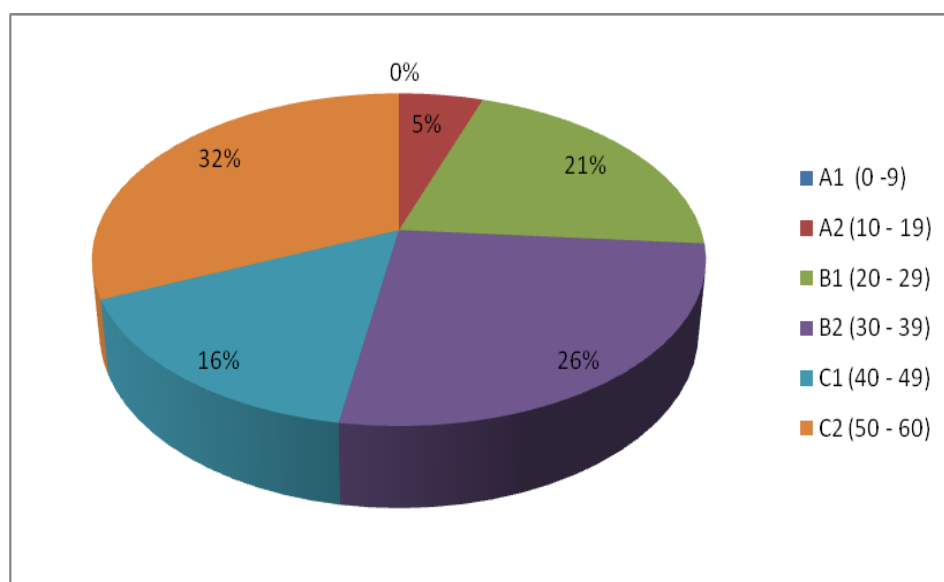
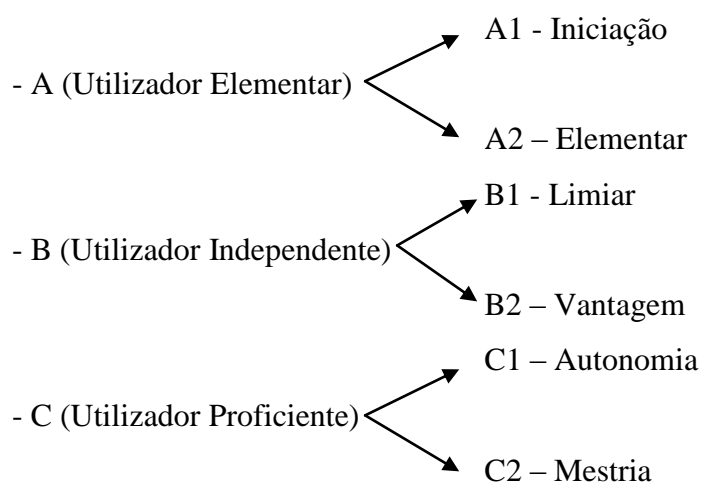


Gráfico 14 – Avaliação global da expressão escrita.

Na correcção da expressão escrita foi conferida a pontuação máxima de sessenta pontos, visto que se atribuiu a cada sector dez pontos. Depois de analisado o gráfico,

constatamos que 48% dos alunos se situa no nível Proficiente, correspondendo a um total de 18 alunos (12 alunos no nível Proficiente Mestria e 6 alunos no nível Proficiente Autonomia). No nível Independente encontram-se 47%, o que corresponde a 18 alunos, dos quais 10 se situam no nível Independente Vantagem e 8 no nível Independente Limiar. No que se refere ao nível Elementar enquadram-se 5%, o que equivale a 2 alunos, todos eles pertencentes ao nível Elementar - A2. De um modo geral, podemos aferir que, a elaboração da expressão escrita não constitui grandes dificuldades para os alunos de PLE.

Seguidamente, analisaremos, de modo pormenorizado cada item avaliado, conforme demonstram os gráficos.

6.4.1. Tema e Tipologia

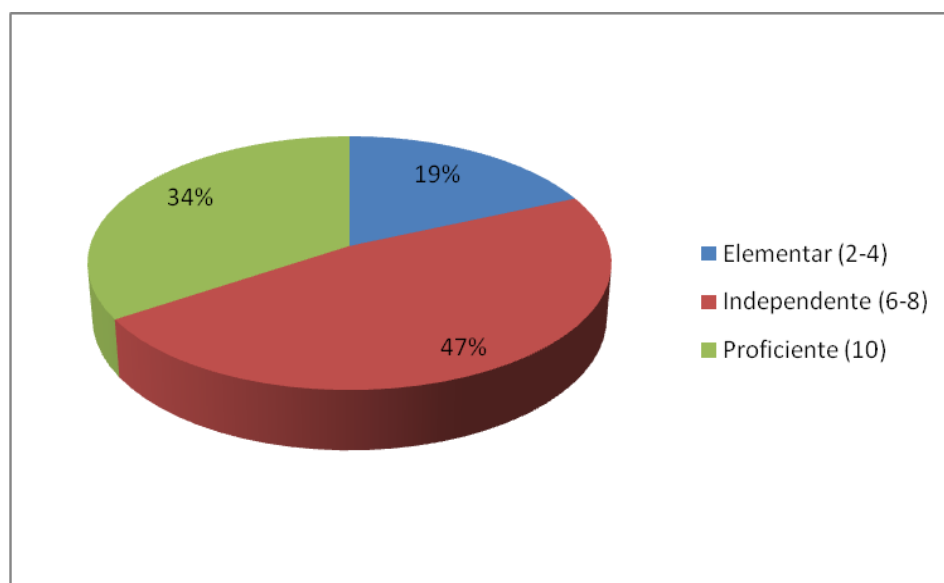


Gráfico 15 – Tema e Tipologia.

Podemos aferir através deste gráfico que o grupo que reúne maior percentagem é o nível Independente com 47%, o que corresponde a 18 alunos. Por sua vez, o nível Proficiente reúne 34% que equivale a 13 alunos. Finalmente o nível Elementar acumula 19%, o que corresponde a um total de 7 alunos.

Mediante estes resultados, verificamos que os alunos apresentaram um nível satisfatório, considerando que 81% dos alunos se encontra no nível Intermédio onde escrevem uma mensagem que transmite informações e requer reacções, introduzindo, raras vezes, desvios temáticos ou onde tratam o tema proposto num outro formato textual.

6.4.2. Coerência e Pertinência da Informação

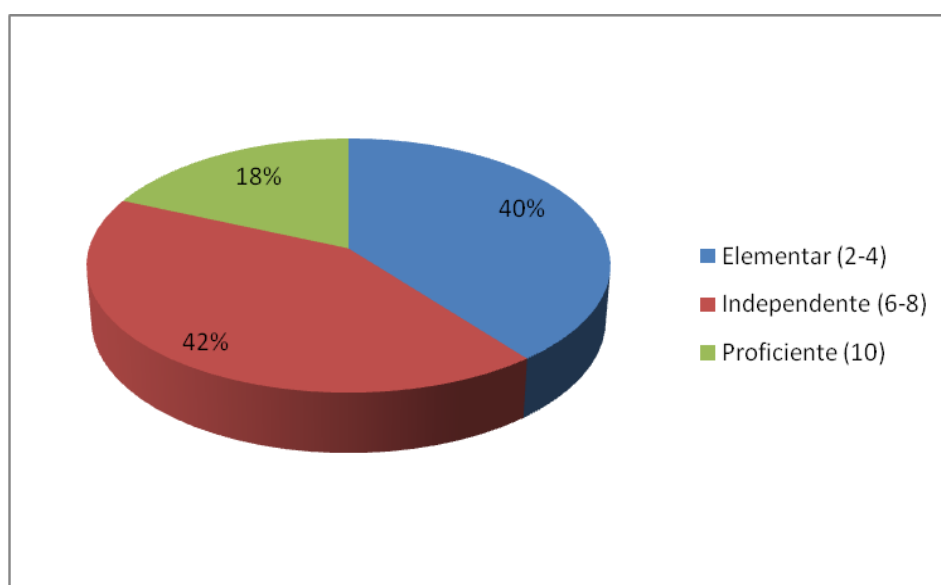


Gráfico 16 – Coerência e Pertinência da Informação.

Podemos observar através deste gráfico, cuja finalidade é testar a coerência e pertinência da informação dos alunos, que no nível Elementar se situam 15 alunos, o que corresponde a 40%. No nível Independente enquadram-se 16 alunos, que equivale a 42% e, finalmente, no nível Proficiente situam-se 7 alunos que corresponde a 18% dos inquiridos. Observamos, desta forma, que o nível intermédio, ou seja o nível Independente foi aquele que deteve um maior número de alunos, correspondendo à percentagem mais elevada – 42%, embora com menos 2% se situe o nível Elementar.

É notório que a maioria dos alunos realizou este exercício com facilidade, escrevendo um texto que respeita, de uma forma global os tópicos dados, embora com

alguns desvios. No entanto, é de salientar que 40% dos alunos ainda sente dificuldades, em redigir um texto que transmita informação ambígua ou confusa.

6.4.3. Estrutura e Coesão

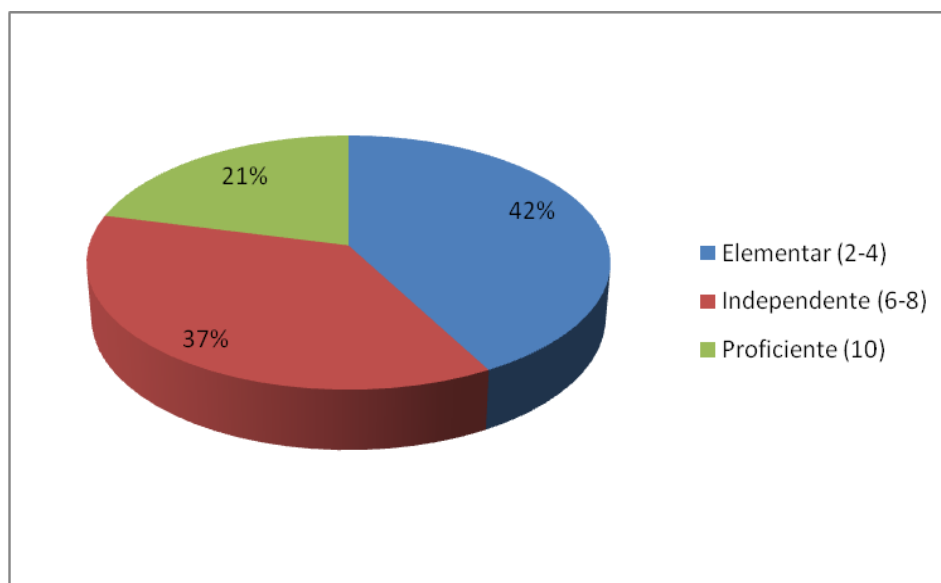


Gráfico 17 – Estrutura e Coesão.

Através deste gráfico constatamos que a maior parte dos alunos se encontra no nível Elementar. No referido nível ficaram 16 alunos, que corresponde a 42%. No nível Independente enquadram-se 37% dos inquiridos, o que equivale a 14 alunos e, no nível Proficiente, situam-se 8 alunos, a que corresponde 21%.

Embora oito alunos tenham conseguido redigir um texto com uma estrutura bem definida e tenham utilizado diferentes mecanismos de coesão, a maior percentagem revela que, no que concerne à estrutura e coesão do texto, existem grandes dificuldades. Esta percentagem do nível Elementar revela que os discentes organizam o texto de uma forma muito elementar, recorrendo a repetições e a pontuação é utilizada de modo aleatório.

6.4.4. Morfologia e Sintaxe

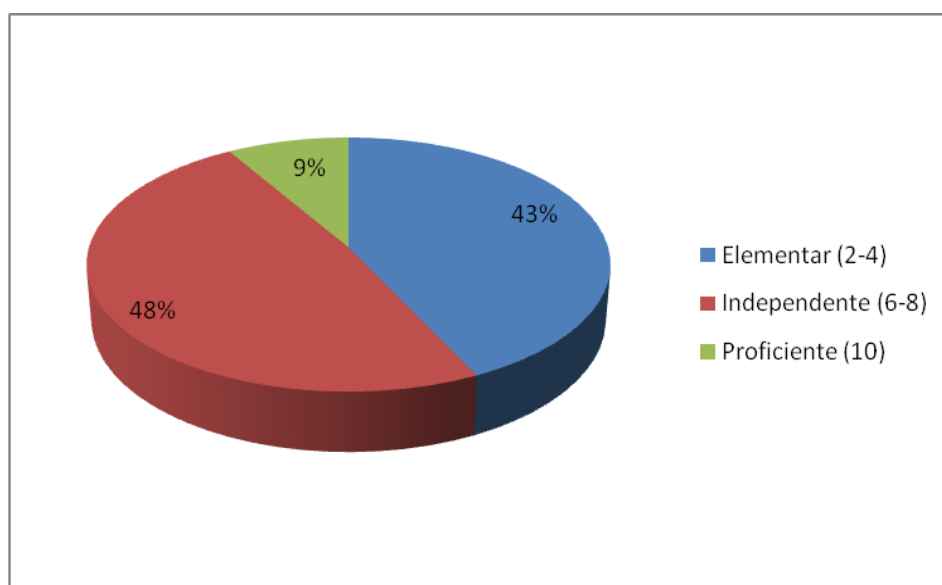


Gráfico 18 – Morfologia e Sintaxe.

Após a análise do gráfico, verificamos que 48% dos alunos se encontram no nível Independente, o que equivale a 17 alunos. Apenas 3 alunos se encontram no nível Proficiente, o que corresponde a 9% e os restantes discentes 43% engloba-se no nível Elementar, o que equivale a 15 alunos.

Neste sentido, constatamos que apesar de 48% dos alunos manifestar uma capacidade aceitável de estruturas sintáticas comuns, apresentando alguns erros, 43% teve grandes dificuldades neste domínio, ou seja, expressa um controlo muito limitado de estruturas e processos sintáticos, valendo-se das formas gramaticais simples.

6.4.5. Repertório Vocabular

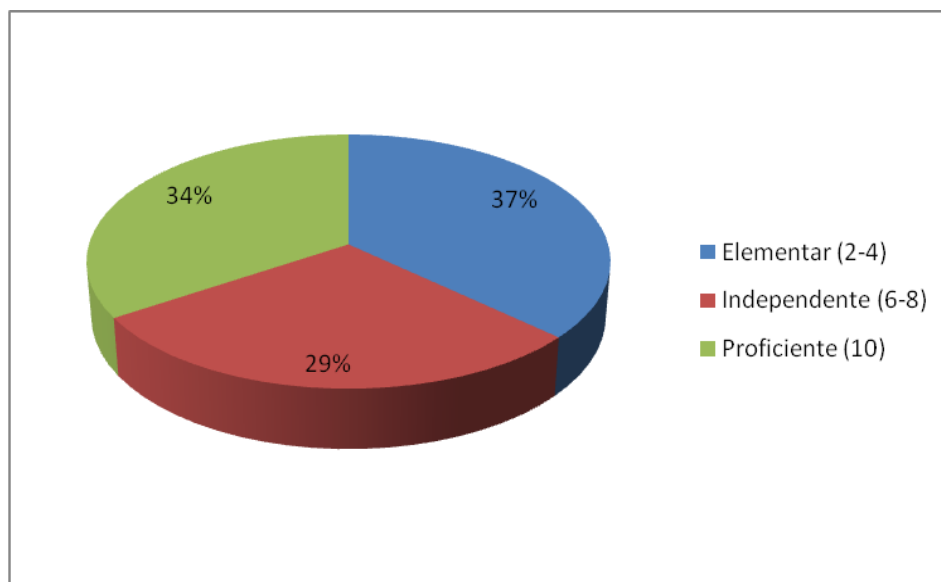


Gráfico 19 – Repertório Vocabular.

Depois de analisado o gráfico, constatamos que 37% dos alunos se situa no nível Elementar, correspondendo a um total de 14 alunos.

O nível Independente corresponde a 29%, o que equivale a 11 alunos e no nível Proficiente situam-se 13 alunos, o que corresponde a 34%.

Verificamos, desta forma que neste parâmetro, os valores se encontram tripartidos praticamente com o mesmo número de alunos, demonstrando que o leque do reportório vocabular varia bastante. De acordo com estes resultados, constatamos que neste exercício, apesar de 37% dos alunos utilizar um vocabulário muito elementar e restrito, apresentando um grande nível de redundância, por outro lado 34% utiliza um vocabulário adequado e diversificado. Porventura, esta ambiguidade de resultados reflecte-se no nível sócio-económico dos alunos, assim como varia de acordo com as ambições futuras de cada um.

6.4.6. Ortografia

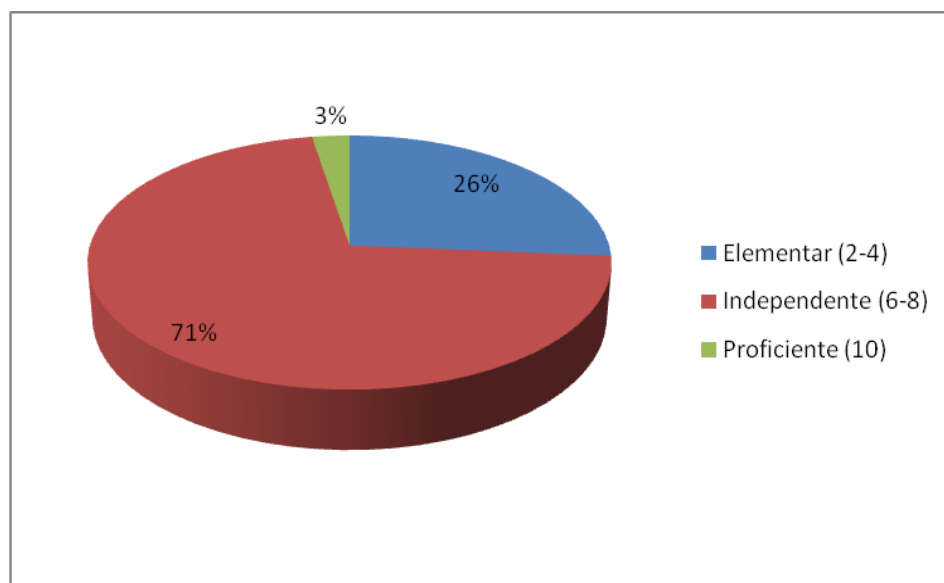


Gráfico 20 – Ortografia.

Podemos avaliar através deste gráfico que o grupo que acumula maior percentagem é o nível Independente com 71%, o que corresponde a 27 alunos. Por sua vez, o nível Elementar reúne 26%, que equivale a 10 alunos. Finalmente o nível Proficiente acumula somente 3%, o que corresponde a um 1 aluno.

Mediante estes resultados, verificamos que os alunos apresentaram um nível satisfatório, considerando que 71% dos alunos dá alguns erros ortográficos, mas não de um modo sistemático. Este resultado revela que os alunos são conhecedores do vocabulário da língua estrangeira.

Relativamente ao nível Proficiente, verificamos que apenas um aluno não dá erros ortográficos, ou dá-os apenas de forma esporádica e em palavras pouco frequentes.

CONCLUSÃO

No decorrer desta investigação abordámos questões como aquisição, aprendizagem, leitura, estratégias facilitadoras na aquisição de uma língua, assim como desenvolvemos os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira. Importa salientar, ainda, que para que se percebam os conceitos anteriormente evidenciados, não descurámos o processo de leitura, permitindo-nos compreender de que modo as variantes do leitor, escritor e texto contribuem para o sucesso da leitura.

Os estudos práticos efectuados tiveram como finalidade analisar a possível relação entre a compreensão leitora e as estruturas linguísticas, cognitivas e culturais dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico L2, bem como analisar a competência da expressão escrita dos alunos de PLE, do ensino superior, baseando-se num texto que tinha sido ouvido previamente. Note-se que escrita e leitura mantêm relações muito próximas.

No que concerne à compreensão leitora do texto, esta solicita uma interacção constante entre o texto e o sujeito que lê, impondo, simultaneamente a resolução de operações de variados aspectos. A aptidão da compreensão leitora pretende uma automatização, nomeadamente dos aspectos mecânicos e convencionais, não desprezando, obviamente, que as estruturas mentais dos leitores sejam encaradas como fulcrais para uma boa leitura.

Baseando-nos nos modelos propostos, podemos aferir que os resultados obtidos no primeiro estudo possibilitam-nos fortalecer a ideia de que ler exige modelos de análise consolidados nas estruturas mentais dos leitores, estando em interacção com o próprio texto, bem como com os contextos. O facto de os alunos deterem este tipo de estruturas associado à habilidade de realização de estratégias metacognitivas, tornam-se factores fulcrais que nos permitem distinguir os leitores competentes dos leitores não competentes. Neste estudo pretendeu-se que os discentes resolvessem dois tipos de exercícios de construção textual, nomeadamente, a ordenação de um texto por parágrafos e o preenchimento de lacunas (*cloze*), nos quais se constatou que os alunos revelaram bastantes dificuldades. Seguidamente, averiguámos a relação estabelecida entre os testes efectuados, bem como procedemos à comparação entre os resultados.

Fundamentando-nos nos resultados obtidos, assim como no tratamento estatístico efectuado, torna-se exequível concluir qual a direcção preponderante.

No primeiro exercício enquadraram-se no nível Frustrante 50 alunos, dos quais 46 se situaram no mesmo nível no segundo exercício relativo ao preenchimento das lacunas. Realçamos que estes dois tipos de exercícios requerem comportamentos metacognitivos que impõem não só o estabelecimento de novas analogias, bem como a escolha ou integração de elementos no texto. Deste modo, ficou visível a distinção entre leitores hábeis e leitores pouco competentes mediante os resultados apresentados. Pode-se supor que este desempenho demonstrado pelos alunos se encontra relacionado com os diversos meios socioculturais, ou seja, os alunos cujos pais manifestam habilitações literárias com um nível superior e que mantêm uma boa relação com a leitura, exibem um desempenho melhor relativamente à compreensão leitora. Sabíamos, previamente, que a construção do conhecimento se encontra interligada não só com as vivências dos sujeitos, como também com o acesso aos *media* e construção desse conhecimento. Esta hipótese formulada traça, assim, a influência do nível sociocultural dos discentes quanto à interpretação na compreensão leitora.

Relativamente às estruturas do leitor, é visível a importância que estas revelam no conhecimento que o leitor detém quer acerca da língua, quer acerca do mundo. Pelo facto das estruturas linguísticas, cognitivas e culturais estarem, de certo modo, interligadas no nosso estudo, criámos, igualmente, relações entre cada tipo de estrutura com os testes efectuados no âmbito da compreensão leitora.

Desta forma, constatámos que dos 50 alunos situados no nível Frustrante no primeiro teste de ordenação do texto, apenas 6 mantêm o mesmo nível quando comparados com as estruturas linguísticas, 10 quando relacionados com as estruturas cognitivas e 32, quando confrontados com as estruturas culturais. Por sua vez, quando comparamos as estruturas com o teste de lacunas, verificámos que dos 52 alunos pertencentes ao nível Frustrante do teste *cloze*, somente 10 mantêm o mesmo nível tanto no exercício de estruturas cognitivas, quer linguísticas e, quando confrontamos com o exercício de estruturas culturais, apuramos que 34 mantêm o mesmo nível.

Neste sentido, concluímos que os exercícios que avaliem as estruturas dos leitores apresentam um grau menor de dificuldade, à excepção do teste de estruturas culturais. O facto de o exercício requerer que os alunos de L2 nomeassem os provérbios, vem comprovar que a relação existente entre os leitores e estas estruturas não estão a ser efectuadas de forma eficaz, ou seja, os alunos não se integraram na cultura da Segunda

Língua, apresentando, conseqüentemente, dificuldades na compreensão leitora. Em suma, e tendo em conta os resultados revelados, verificamos que os alunos de PL2 quando confrontados com os exercícios de estruturas cognitivas, como a utilização dos modos verbais adequados, ou com exercícios de estruturas linguísticas, como a aplicação das preposições nos espaços adequados conseguem obter um desempenho mais eficaz. Quando comparados com os exercícios de estruturas culturais, como a nomeação dos provérbios, revelam um fraco desempenho ao nível da leitura. Sendo a finalidade deste trabalho testar a relação das estruturas linguísticas, cognitivas e culturais na compreensão da leitura em PL2, neste primeiro estudo, a aquisição de tais estruturas baseia-se quer na influência dos conteúdos, quer na interferência dos conhecimentos prévios, quer na influência de ideias sociais. Sabemos, de antemão, que as estruturas linguísticas, cognitivas e culturais dos sujeitos não se alcançam de um modo automático e, para isso, contamos com o auxílio da escola e da família de uma forma mais activa, para que esta adaptação à Segunda Língua seja feita de modo inconsciente.

Relativamente ao segundo estudo, este tinha como propósito analisar a capacidade da expressão escrita dos alunos de PLE, após ouvirem a leitura do texto “Razões para Amar Melhor”. Enquanto a oralidade pode ser melhorada no seio familiar, ou através dos *media*, a leitura e a escrita são competências que exigem uma aprendizagem escolar. Na verdade, ambas subentendem processos cognitivos e metacognitivos complexos que deverão ser comunicados e aplicados de um modo recorrente, para que a sua interiorização possibilite a elaboração de leitores competentes. Pretende-se que os leitores percebam e expliquem aquilo que lêem, conseguindo relacionar os textos entre si, resumindo a informação para depois as aplicarem a novas situações. Aspira-se, igualmente, a que os alunos desenvolvam a aptidão da escrita, ou seja que os discentes interiorizem o processo de escrita como conducente à escrita desenvolvida.

No entanto, ser leitor não é inato a qualquer pessoa. A leitura subentende a sua aprendizagem, ou seja, aprender a compreender o texto escrito. Para tal, o docente deve ter em conta estes factores na planificação das suas aulas tanto para a aprendizagem da leitura, como para a aprendizagem da escrita. Assim, perante os resultados obtidos neste segundo estudo, constatámos que os resultados da expressão escrita foram bastante satisfatórios, tendo em conta que 48% dos alunos se situaram no nível Proficiente e 47% no nível Independente. Note-se que, aquando do primeiro impacto com a expressão

escrita, os alunos afirmaram ter muita dificuldade em produzi-la. Para a maioria dos alunos da amostra havia um conjunto de factores que funcionavam como bloqueio à aplicação desta técnica textual. Por um lado, de acordo com os alunos, sentiam muita dificuldade na selecção das ideias principais, não conseguiam ser objectivos na transmissão da informação, por outro lado, afirmavam não conseguir aplicar elos de ligação nos conteúdos, bem como não conseguiam usar sinónimos de modo frequente.

Confrontadas com os valores apresentados no parâmetro do repertório vocabular, estas afirmações vêm confirmar, em parte, a utilização de um vocabulário muito elementar, pois 37% dos alunos situa-se no nível Elementar e 29% no nível Independente. No entanto, convém salientar que 34% dos alunos se enquadra no nível Proficiente quanto ao repertório vocabular. Esta ambiguidade de valores assenta na diversidade dos meios socioculturais nos quais os alunos estão inseridos. Uma vez mais, a diversidade do repertório vocabular encontra-se relacionada com o acesso que os alunos têm à leitura e à escrita, quer através do meio escolar, quer através do meio familiar, apresentando, consequentemente, um vocabulário adequado e mais diversificado.

Para além do repertório vocabular, também nos parâmetros da morfologia e sintaxe, na estrutura e coesão e na coerência e pertinência da informação, os alunos de PLE sentem, ainda, algumas dificuldades, pois situaram-se no nível Elementar 40% no parâmetro da coerência e pertinência da informação, 42% na estrutura e coesão e 43% no parâmetro da morfologia e sintaxe. A contrastar com estes valores 18% dos alunos enquadram-se no nível Proficiente no parâmetro da coerência e pertinência da informação, 21% na estrutura e coesão e 9% no parâmetro da morfologia e sintaxe.

É importante não descurar que todos estes aspectos se englobam no processo da elaboração da expressão escrita, isto é, a escrita é uma actividade processual que subentende uma multiplicidade de dimensões. Ser um leitor hábil é bastante importante, mas também não se pode negligenciar o valor da escrita. Na verdade, na escola o aluno é praticamente avaliado pela escrita não só em PLE, mas nas mais diversas disciplinas. No entanto o que se constata é que, muito raramente, o aluno aprende a escrever com eficiência.

Em suma, a escrita e a leitura são actos particulares que envolvem um processo pessoal de construção de significados, mas também são actos sociais, quando se repartem e contribuem para o desenvolvimento colectivo.

Concluímos, deste modo, e com base nos pressupostos teóricos e através dos dados adquiridos nos estudos desenvolvidos, que onde os alunos sentem mais dificuldades na aquisição de uma nova língua é no âmbito das actividades leitoras e culturais, como também na estrutura e coesão, coerência e pertinência da informação e o reportório vocabular quando confrontados com uma produção escrita. Assim, perante estas dificuldades, cabe ao professor aplicar os seus conhecimentos profissionais de forma a que o aluno seja capaz de aceder ao conhecimento mediante acompanhamento, motivação, evolução e seguimento contínuo do seu processo de aprendizagem. Para isso, o docente terá de preparar uma base organizada de materiais, desde vídeos, imagens, documentos, passando por *links*, ou mesmo documentos áudio. Ora, este tipo de materiais tornam a aula mais aliciante e são um motor fundamental para que se alcance um grau de satisfação elevado e, conseqüentemente, um maior sucesso na aprendizagem. Pensamos, igualmente, que o facto de se recorrer às novas tecnologias é bastante benéfico no ensino de PL2 e PLE, na medida em que para além de ser mais motivador, os discentes gostam de utilizar o computador e gostam de resolver exercícios multimédia. A par destes factores, a interacção dos exercícios linguísticos pode ser eficaz, visto que os exercícios online são mais apelativos que os habituais exercícios tradicionais, em suporte de papel. Não está em causa contestar a pertinência do uso de exercícios em suporte papel, mas sim ter em conta o facto de que as TIC têm, actualmente, uma grande importância na transmissão dos conteúdos, nomeadamente, no ensino de uma nova língua.

No que concerne à integração dos alunos, compete ao docente, à Escola e ao Estado ajudar o aluno a integrar-se mais facilmente na nova comunidade. Tal como refere o Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional¹⁵, “assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola”. Acrescenta, igualmente que “esta realidade sociocultural requer o empenho da escola e da sociedade com vista a repensar a educação em função da diversidade linguística e cultural; flexibilizar as práticas de ensino, adequando-as às necessidades dos alunos e mobilizando os seus conhecimentos linguísticos e outros, de modo a facilitar o acesso ao currículo comum; garantir a integração dos alunos, não só a nível escolar, mas também a nível socio-afectivo; garantir a participação dos alunos enquanto cidadãos de direito próprio, obrigados aos mesmos deveres e com os mesmos direitos

¹⁵ Consultado no dia 16 de Agosto de 2010 em <http://www.dgidec.min-edu.pt/línguaportuguesa>.

que os cidadãos nacionais; criar condições de acolhimento e acompanhamento no processo de aprendizagem. Estas condições e estruturas deverão assegurar a integração de todos os alunos e o acesso ao currículo de forma faseada para os alunos cujas necessidades de aprendizagem os situam na fase de iniciação à língua”.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, P. (Coord.) (2002). *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

AFONSO, C. (2002). *Competência Intercultural – Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didáctica no Ensino do Alemão*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

AGAR, M. e HOBBS, J. (1982). «Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews». In: *Discourse Processes*, 5, 1, pp. 1-32.

AGUAYO, A. (1967). *Pedagogia Científica. Psicologia e Direção da Aprendizagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

ALARCÃO, M. L. (1995). *Motivar para a Leitura. Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo*. Lisboa: Texto Editora.

ALBUQUERQUE, R.; FERREIRA, L. e VIEGAS, T. (2000). *O Fenómeno Associativo em Contexto Migratório. Duas Décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.

ALMEIDA, F. (2001). «O contributo da Psicologia na aprendizagem de uma língua estrangeira». In: *Actas do Encontro Regional da Associação de Professores de Português*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

ALMEIDA, L. S. e MORAIS, M. F. (2002). *Programa de Promoção Cognitiva*. Braga: Psiquilibrios.

ÁLVAREZ, L. e SOLER, E. (1996). *La Diversidad en la Practica Educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: Editorial CCS.

ALVES, F. e MOURA, G. (2003). *Página Seguinte 10º Ano*. Lisboa: Texto Editora.

AMOR, E. (2003). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.

ANÇÃ, M. H. (1990). *A Expressão do Tempo e do Aspecto: Ensino, Aprendizagem do Português, Língua Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M. H. (1999). *Ensinar Português – Entre Mares e Continentes*. Aveiro: Tipave.

- ANDRADE, A. e SÁ, M. H. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. Rio Tinto: Asa.
- AUSUBEL, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva*. Lisboa: Paralelo.
- AVELAR, A. et alii (1997). *Lusofonia: Curso Avançado de Português Língua Estrangeira. Caderno de Exercícios*. Lisboa: Lidel.
- AVELAR, A. et alii (1997). *Lusofonia: Curso Básico de Português Língua Estrangeira. Caderno de Exercícios*. Lisboa: Lidel.
- AZENHA, M. (1997). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras: Sugestões para Tornar a Aprendizagem um Prazer*. Porto: Edições ASA.
- BACELAR DO NASCIMENTO, M. F. et alii (1984). *Português Fundamental – Volume 1*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- BACH, P. (1991). *O Prazer na Escrita. Pedagogia Narrativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- BADDELEY, A. (1999). *Memoria Humana. Teoría e Práctica*. Madrid: McGraw-Hill.
- BALEIRAS, A. et alii (1995). *Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARBEIRO, L. (1998). *O Jogo no Ensino-Aprendizagem da Língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARROSO, H. (1999). *Forma e Substância da Expressão da Língua Portuguesa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- BARTH, B. (1994). *A Aprendizagem da Abstracção. Métodos para um Maior Sucesso Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BARTH, B. (1996). *O Saber em Construção. Para uma Pedagogia da Compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BATORÉO, H. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BECK, U. (2002). *La Linguistique Historique et son Ouverture vers la Typologie: une Comparaison entre les Structures Actanciels du Latin et Celles du*

Grec Ancient Élargie par Quelques Remarques au Sujet de la Categorization Métalinguistique. Paris: L'Harmattan.

BELO, M. e SÁ, C. (2005). *A Leitura em Voz Alta na Aula de Língua Portuguesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BELTRÁN, J. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

BERLYNE, D. (1973). *O Pensamento: sua Estrutura e Direção*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

BEST, J. (2001). *Psicología Cognitiva*. Madrid: Paraninfo.

BIANCHETTI, L. (1997). *Leitura Crítica e Escrita Criativa – Vol. II*. São Paulo: Plexus Edupf.

BJORKLUND, D. *et alii* (1990). «The role of knowledge in development of strategies». In: BJORKLUND, D. (Ed.). *Children's Strategies: Contemporary Views of Cognitive Development*. Hillsdale: New York, Erlbaum.

BLANCO, R. (2003). *Variedade e Diversidade da Língua: Algumas Reflexões sobre Cambio, Variación e Galego Estándar*. Coruña: Editorial Galaxia, S.A.

BLOOM, H. (2001). *Como Ler e Porquê?* Lisboa: Caminho.

BORDENAVE, J. e PEREIRA, A. (1986). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.

BORGER, R. e SEABORNE, A. (1974). *A Psicologia da Aprendizagem*. Lisboa: Editora Ulisseia.

BOSQUE, P. e VILLAFÁÑEZ, A. (1998). *Cerebro, Mente y Conducta Humana. Un Ensayo de Psicología Integradora*. Salamanca: Amarú Ediciones.

BOUCHER, A.; DUPLANTIÉ, M. e LEBLANC, R. (1988). *Pédagogie de la Communication dans l'Enseignement d'une Langue Étrangère*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, S.A.

BRÉDART, S. e RONDAL, J-A. (1982). *L'Analyse du Langage chez l'Enfant: les Activités Métalinguistiques*. Bruxelles: Pierre Mandaga.

BRITO, J. (2002). *Análise das Estratégias Metacognitivas e da Compreensão Leitora dos Alunos à Entrada do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

BRITTON, B. *et alii* (1996). *Models of Understanding Text*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

BROWN, A. (1980). «Metacognitive development and reading». In: SPIRO, R. *et alii* (Orgs.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: L. Erlbaum Publishers.

BRUANT, P. (1974). *Perception and Understanding in Young Children*. Londres: Methuen.

BRUMFIT, C. e CARTER, R. (1986). «Literature and language teaching». In: ALBINO, S. (2007). *Aprendizagem do Português em Angola: para uma Didáctica do Texto Literário no Subsistema do Ensino Regular – 1º Ciclo do Secundário*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

BRUNER, J. (2001). *El Proceso Mental en el Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

CABRAL, R. (Dir.) (1991). *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia – Vol. 3: J-Pa*. Lisboa: Verbo.

CADÓRIO, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CAMPOS, A. (2003). *A Relação entre a Compreensão Leitora e o Sucesso Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CAMPOS, D. (1972). *Psicologia da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Vozes Limitada.

CARDOSO, S. (2007). *O Professor de Língua Materna e a Construção de uma Escola Inclusiva. O Caso Português*. Braga: Universidade do Minho.

CARRETERO, M. e MADRUGA, J. (Compilação) (1984). *Lecturas de Psicología del Pensamiento: Razonamiento, Solución de Problemas y Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.

CARRIER, C. e TITUS, A. (1981). «Effects of note-taking pretraining and testing mode expectations on learning from lectures». In: *American Research Journal*, 18, pp. 385-397.

CARROL, J. e FREEDLE, R. (1972). *Language Comprehension and the Acquisition of Knowledge*. New York: John Wiley.

CARVALHÃO BUESCU, M. L. (1984). *A Língua Portuguesa, Espaço de Comunicação*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

CARVALHO, O. e PEIXOTO, L. (2000). *A Escola Inclusa. Da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

CAWS, P. (1989). «The law of quality and quantity or what numbers can and can't describe». In: GLASSNER, B. e MORENO, J. (Ed.). *The Qualitative –*

Quantitative Distinction in the Social Sciences. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 13-28.

CHORÃO, J. (Dir.) (1998). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura – Vol. 6*. Lisboa: Editorial Verbo.

CICUREL, F. (1985). *Parole sur Parole: le Métalangage en Classe de Langue*. Paris: Cle International.

CLAUSSE, A. (2001). *Pedagogia Racionalista*. Porto: Rés-Editora, Lda.

COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Addison Wesley Longman.

COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Orgs.) (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Volume 3. Porto Alegre: Artmed.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA Editores, S.A.

CONTENTE, M. (2000). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. Lisboa: Presença.

COOK, T. e REICHARDT, C. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

COOK, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

COSTA, M. L. (2004). *A Compreensão Leitora e o Rendimento Escolar: um Estudo com Alunos do 4º Ano de Escolaridade*. Braga: Universidade do Minho.

COSTA, S. (1999). *Globalização, Complexidade e Multiculturalismo. Desafios para a Democratização das Relações Sociais no Brasil*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Socius Working Papers.

COTS, J.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E.; IRÚN, M. e LLURDA, E. (2007). *La Conciencia Lingüística en la Enseñanza de Lenguas*. Barcelona: Graó.

COWAN, N. (1997). *Attention and Memory: an Integrated Framework*. Oxford: Oxford University Press.

CRAIK, F e LOCKHART, R. (1972). «Levels of processing. A framework for memory research. In: *Journal of Verbal Behavior*, 11, pp. 671-684.

CRUZ, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora, Lda.

CUMMINS, J. (1986). *Bilingualism in Education - Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

CUNHA, C. e LINDLEY CINTRA, L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DETRY, B. e SIMAS, F. (Orgs.) (2001). *Educação, Cognição e Desenvolvimento. Textos de Psicologia Educacional para a Formação de Professores*. Lisboa: Edinova.

DIAS, H. (1994). *Exercícios e Notas Gramaticais. Curso Básico de Português – Língua Estrangeira*. Lisboa: Edições Colibri.

DONALDSON, M.; GRIEVE, R. e PRATT, C. (1985). *Early Childhood Development and Education. Readings in Psychology*. Oxford: Basil Blackwell.

DORNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: University Press.

DUARTE, I. M. (2001). *Gavetas de Leitura: Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições ASA.

DUBOIS, D. (1994). *O Labirinto da Inteligência. Da Inteligência Natural à Inteligência Fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.

ECHEVARRÍA, M. *et alii* (2000). *Cómo Hacerlo? Propuestas para Educar en la Diversidad*. Barcelona: Graó.

EHRlich, S. (1979). *Aprendizagem e Memória Humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁCTICAS – METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO III. (1997). «O Ensino da Língua Materna e a Racionalidade Pedagógica - Uma Abordagem a Partir da História da Educação». In: *Didácticas – Metodologias da Educação*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.

ESCAMILLA, A. (1993). *Unidades Didácticas: una Propuesta de Trabajo de Aula*. Zaragoza: Luis Vives.

ESSOMBA, M. (Coord.) (2006). *Construir la Escuela Intercultural. Reflexiones y Propuestas para Trabajar la Diversidad Étnica y Cultural*. Barcelona: Graó.

FARIA, I. e FREITAS, M. (1995). *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: Edições Colibri.

- FELIZARDO, D. (1994). *Combater as Dificuldades de Aprendizagem: Actividades de Apoio Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- FERREIRO, E. e PALACIO, M. (1990). *Os Processos de Leitura e Escrita: Novas Perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, Lda.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. (1984). *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- FERRINHO, M. F. (2008). *Formar Leitores. O Elogio de um Modelo*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- FILLOUX, J. (1959). *A Memória*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- FLAVELL, J.; MILLER, P. e MILLER, S. (1993). *Cognitive Development*. London: Prentice-Hall.
- FLORÈS, C. (1972). *A Memória*. Mem Martins: Europa-América.
- FLOWER, L. e HAYES, J. (1981). *The Pregnant Pause: an Inquiry into the Nature of Planning in Research in Teaching of English*. California: University of California.
- FONSECA, F. (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- FONSECA, V. (2001). *Cognição e Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- FORREST-PRESSLEY, D. e WALLER, T. (1984). *Cognition, Metacognition and Reading*. New York: Springer – Verlag.
- FOWLER, R. (1974). *Understanding Language: an Introduction to Linguistics*. London: Routledge & Kegan Paul.
- FRADIQUE, M. F. (2008). *O Pretérito Perfeito e Imperfeito. Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira. Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GAGNÉ, R. (1975). *Principios Básicos del Aprendizaje para la Instrucción*. Mexico: Diana, S.A.
- GAGNÉ, R. e MEDSKER, K. (1996). *The Conditions of Learning - Training Applications*. Fort Worth: Harcourt Brace.
- GALISSON, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GALISSON, R. et alii (1982). *D'Autres Voies pour la Didactique des Langues Étrangères*. Paris: Hantier.

- GAMA, M. L. (2008). *O Ensino do Português como Língua Não Materna – Que Metodologias?* Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- GANTIER, H. (1974). *O Ensino de uma Língua Estrangeira*. São Paulo: Estampa.
- GARMAN, M. e HUGHES, A. (1983). *English Cloze Exercises: Answers and Explanations*. Oxford: Basil Blackwell.
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. (1985). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- GHILS, P. (1999). *La Raison Métalinguistique: Contribution au Retournement de la Philosophie du Langage*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- GIRAD, D. (1976). *As Línguas Vivas. Ensino e Pedagogia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GIVON, T. (1985). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GLEASON, J. e RATNER, B. (1998). *Psicolinguística*. Madrid: McGRAW – Hill.
- GOMBERT, J. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris: Press Universitaires de France.
- GOMES, A. et alii (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa. Vol. I, Nível 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GONÇALVES, F. (2004). *Riqueza Morfológica e Aquisição da Sintaxe em Português Europeu e Brasileiro*. Évora: Universidade de Évora.
- GONÇALVES, I. (1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- GOODMAN, K. (1982). *Language and Literacy. The Select Writings of Kenneth S. Goodman*. Vol. 2. *Reading, Language & the Classroom Teacher*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- GRAESSER, A. e GOODMAN, S. (1985). «How to construct conceptual graph structures». In: BRITTON, B. e BLACK, J. (Eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lea.

GRÉGOIRE, J. e PIÉRAT, B. (1997). *Avaliação dos Problemas de Leitura. Os Novos Modelos Teóricos e suas Implicações Diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GRÈVE, M. e PASSEL, F. (1975). *Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.

GROSSO, L. e BELLOTTI, T. (1976). *Como Preparar a Criança para Ler e Escrever*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

GROSSO, M. J. (2005). «O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas». In: *Revista Palavras*, nº27. Lisboa: Associação Professores de Português.

HALLIDAY, M. e HASAN, R. (1989). *Language Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

HAVILLAND, C e CLARK, H. (1974). «What's the new? Acquiring new information as a process in comprehension». In: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, pp. 275-290.

HINKEL, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

HOUAISS, A. (1983). *A Crise de Nossa Língua de Cultura*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro.

HUGHES, M. (1981). «Can pre school children add and subtract?» In: *Educational Psychology*, Vol 1, pp. 207-219.

IMA-PANZO, J. (2009). *A Política Educativa Angolana Face à Heterogeneidade Linguística e Cultural – Considerações*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

IPOR (1991). *Português como Língua Estrangeira – Actas*. Macau: Imprensa Oficial de Macau.

IPOR (1995). *Encontro Português Língua de Cultura – Actas*. Macau: Praiagrande Edições, Lda.

IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Process*. New Jersey: Prentice-Hall.

JAIME, C. (1997). *Estudios sobre Aprendizaje, Uso de Lenguas y Teoría Gramatical*. Logroño: Universidad de la Rioja.

- JOHNSON, A. e PROCTOR, R. (2004). *Attention. Theory and Practice*. Thousand Oaks: Sage.
- JORGE, V. (2000). *Arqueologia, Património e Cultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KAIL, M. e FAYOL, M. (2000). *L'Acquisition du Langage en Émergence. De la Naissance à Trois Ans*. Paris: Presses Universitaires de France.
- KATO, M. (1999). *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KINDERSLEY, D. (1994). *Desenvolva a sua Memória*. Lisboa: Verbo.
- KLEIMAN, A. (1989). *Leitura - Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1973). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LEIRIA, I. (2001). *Léxico - Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- LEIRIA, I.; ADRAÇÃO, J. e ADRAÇÃO, M. R. (1989). *Dia a Dia: Caderno de Exercícios*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LEITE, I. e COIMBRA, O. (1989). *Português sem Fronteiras*. Lisboa: Lidel.
- LEMOES, V. (1993). *O Critério do Sucesso. Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- LENCASTRE, L. (2003). *Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LETIN, L. (1981). *A Criança e a Linguagem Oral. Ensinar a falar: Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- LIEURY, A. (1994). *A Memória: do Cérebro à Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIEURY, A. (1997). *Memória e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença, Lda.
- LINDLEY CINTRA, L. F. (1986). *Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- LORAYNE, H. (2001). *Cómo Aumentar la Memoria y Mejorar la Concentración*. Barcelona: Oniro, S.A.
- LOUGHLIN, C. e MARTIN, M. (1987). *Supporting Literacy: Developing Effective Learning Environments*. Columbia: Columbia University.

LOUREIRO, M. (2000). *Promoção da Competência Discursiva dos Professores em Início de Carreira – Separata da Revista Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LOUREIRO, M. (2000a). *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa.

LOURENÇO, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral - Teoria, Dados e Implicações*. Coimbra: Almedina.

LUCKESI, C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.

LUSSIER, D. (1992). *Évaluer les Apprentissages dans une Approche Communicative*. Paris: Hachette.

MACHADO, A. e TEIXEIRA, E. (1996). *Aprendendo Leitura Dinâmica*. São Paulo: Makron Books.

MADRUGA, J. et alii (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa: Aspectos Evolutivos e Instruccionales*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

MALACA CASTELEIRO, J. (1988). *Nível Limiar - Para o Ensino-Aprendizagem do Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

MALACA CASTELEIRO, J. (Dir.) (1989). *Lusofonia. Curso Básico de Português – Língua Estrangeira: Caderno de Exercícios*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

MANGUEL, A. (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Presença.

MARQUES, M. A. et alii (Org.) (2005). *Ciências da Linguagem. 30 Anos de Investigação e Ensino*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Humanísticos.

MARQUES, F. (1995). *De que Falamos Quando Falamos de Cultura?*. Lisboa: Editorial Presença.

MARTINS, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

MCLAREN, P. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez Editora.

MEDNICK, S. (1973). *Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Zahar.

MENYUK, P. (1975). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.

MIALARET, G. (1974). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Estampa.

- MILLER, J. (2002). *A Ética da Leitura*. Lisboa: Vega.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento da Educação Básica (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- MIRA MATEUS, M. H.; PEREIRA, D. e FISCHER, G. (Coords.) (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MIRANDA, T. (2003). *Dificuldades de Aprendizagem e Memória*. Vol. II. Braga: Universidade do Minho.
- MONTEIRO, P. F. (1993). *Emigração. O Eterno Mito do Retorno*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- MONTERO, H. e ZAGALO, F. (2000). *Português para Todos 1*. Salamanca: Luso-Española.
- MOORE, T. (1973). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic.
- MORAIS, A. et al. (2000). *Estudos para uma Sociologia da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos.
- MORAIS, M. F. (1996). *Inteligência e Treino Cognitivo: um Desafio aos Educadores*. Braga: S.H.O – Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- MOYSÉS, M. e COLLARES, C. (1992). «A história não contada dos distúrbios da aprendizagem». In: *Cadernos Cedes – O Sucesso Escolar - Um Desafio Pedagógico*, nº 28. São Paulo: Cedes/Papirus.
- MUGNY, G. e PÉREZ, J. (1988). *Psicología Social del Desarrollo Cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- NETTLEFORD, R. (1979). *Cultural Action & Social Change. The Case of Jamaica. An Essay in Caribbean Cultural Identity*. Ottawa: International Development Research Centre.
- NIETO, S. (1999). «Critical multicultural education and students perspectives». In: MAY, S. (Ed.). *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- NOVAK, J. e GOWIN, D. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUTALL, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Great Britain: Heinemann.
- O'NEIL, C. (1993). *Les Enfants et l'Enseignement des Langues Étrangères*. Hatier: Éditions Didier.
- O'FARRELL, P. (Coord.) (2003). *Pluralismo, Tolerancia, Multiculturalismo: Reflexiones para un Mundo Plural*. Madrid: Akal, S.A.
- OSÓRIO, Paulo (Org. e Coord.) (2004). *Estudos de Linguística Aplicada e Didáctica de Línguas*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should Know*. Boston: Heinle & Heinle. P.16.
- PANAYI, P. (1999) *The Impact of Immigration. A Document History of the Effects and Experiences of Immigrants in Britain since 1945*. Manchester: Manchester University.
- PAUSAS, A. (2000). *El Aprendizaje de la Lectoescritura desde una Perspectiva Constructivista. Vol. I. Actividades para Realizar en Aula: textos funcionales y cuentos*. Barcelona: Graó.
- PEDRO, E. (1992). *O Discurso na Aula: Uma análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.
- PEIXOTO, J. (1999). *A Mobilidade Internacional dos Quadros*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- PERES, A. (1999). *Educação Intercultural. Utopia ou Realidade? Processos de Pensamento dos Professores Face à Diversidade Cultural: Integração de Minorias Migrantes na Escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, Lda.
- PIAGET, J. (1975a). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho. Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. (1975b). *A Gênese do Número na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. (1975c). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PIAGET, J. (1977). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Lisboa: Moraes.
- PICARD, M. (1986). *La Lecture comme Jeu*. Paris: Minuit.
- PINTO, A. (1992). *Temas de Memória Humana*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

- PINTO, M. G. (1994). *Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- PIRES, A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PLIÁSSOVA, I. (2005). *Manifestações da Consciência (Meta)Linguística na Escrita Escolar: Auto e Heterocorreções de Aprendentes de 9º Ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PORCHER, L. (2004). *L'Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette.
- POZUELO, L.; SÁNCHEZ, C. e LOUZAO, L. (1985). *Didáctica para la Classe de Idioma*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- PRESSLEY, M. e LEVIN, J. (1983). *Cognitive Strategy Research: Educational Applications*. New York: Springer – Verlag.
- PRESSLEY, M.; FORREST, P.; ELLIOT, F. e MILLER, G. (1985). «Children's use of cognitive strategies, and what to do if they can't be taught». In: PRESSLEY, M. e BRAINERS, C. (Eds.). *Cognitive Learning and Memory in Children Progress in Cognitive Development Research*. New York: Springer-Verlag.
- PROUST, M. (1998). *Sobre a Leitura*. Lisboa: Vega.
- PUREN, C. (1996). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris: Nathan.
- PUREN, C. (1999). *La Didactique des Langues Étrangères à la Croisée des Méthodes – Essai sur l'Éclectisme*. Paris: Didier.
- RATO, R. (2008). *O Ensino do Português como Língua Materna e Não Materna*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RELVAS, A. (2008). *O Desenvolvimento da Competência da Escrita no Ensino Secundário. Estratégias de Planificação, Textualização e Revisão*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- RIBEIRO, M. F. (2008). *O Desenvolvimento da Competência Metalinguística na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- RIBEIRO, M. M. (Coord.) (2002). *Identidade Europeia e Multiculturalismo – Actas do Curso Intensivo, 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.

- RIBEIRO, M. M. (Coord.) (2003). *Europa em Mutação. Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural*. Coimbra: Quarteto Editora.
- RICHARDS, J. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman.
- RICHELLE, M. (1976). *A Aquisição da Linguagem*. Lisboa: Socicultur.
- RICHTERICH, R. (1985). *Besoins Langagiers et Objectifs d'Apprentissage*. Paris: Hachette.
- RICHTERICH, R. et alii (1977). *L'Identification des Besoins des Adultes Apprenant une Langue Etrangère*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.
- RIGOLET, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de Orientação para Crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- RIVERS, W. (1964). *Psicologia e Ensino de Línguas*. São Paulo: Cultrix.
- RIVERS, W. (1975). *A Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Pioneira.
- ROCHA, A. (Org.) (2004). *Europa, Cidadania e Multiculturalismo*. Braga: Universidade do Minho.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. (1960). *Da Emigração às Comunidades Portuguesas*. Lisboa: Edições Conhecer.
- ROCHA-TRINDADE, M. B. e ARROTEIA, J. (1986). *A Emigração*. Lisboa: Centro de Estudos Judiciários.
- ROSSELLÓ i MIR, J. (1998). *Psicología de la Atención*. Madrid: Pirámide.
- ROULET, E. (1980). *Langue Maternelle et Langues Secondes: Vers une Pédagogie Intégrée*. Paris: Hartier – Credif.
- RUDDALL, R. e SINGER, H. (1985). *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- RUGY, A. (2000). *Dimensão Económica e Demográfica das Migrações na Europa Multicultural*. Oeiras: Celta Editora.
- RUMELHART, D. (1980). «Schemata: the building blocks of cognition». In: R.J. SPIRO et alii (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Madrid: Ediciones Morata.
- SALGADO, L. (1997). *Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Programa Educação para Todos*. Lisboa: Ministério da Educação.

SALGUEIRO, E. (2002). *Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura - Decifrar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

SAMPAIO, D. (1996). *Vozes e Ruídos - Diálogos com Adolescentes*. Lisboa: Caminho.

SANTOS, A., PRIMI, R., TAXA, F. e VENDRAMINI, C. (2002). «O teste de cloze na avaliação da compreensão em leitura». In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15 n.º3. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, D. (2002). *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*. Porto: Porto Editora.

SARDINHA, G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e Compreensão Leitora*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

SCOTT, M. (1983). *Lendo nas Entrelinhas*. Cadernos PUC, 16, 101-124.

SEGAL, J., CHIPMAN, S. e GLASER, R. (1985). *Thinking and Learning Skills. Vol. 1. Relating Instruction to Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SEQUEIRA, F. (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.

SEQUEIRA, F. (Org.) (1993). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.

SEQUEIRA, F. e SIM-SIM, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SEQUEIRA, F., CASTRO, R. e SOUSA, M. L. (1989). *O Ensino-Aprendizagem do Português. Teorias e Práticas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

SERRES, M. (1996). *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo: Conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Quadratim.

SILVA, A. S. (2000). *Cultura e Desenvolvimento. Estudos sobre a Relação entre Ser e Agir*. Oeiras: Celta Editora.

SILVA, A. S. e JORGE, V. (Orgs.) (1993). *Existe uma Cultura Portuguesa?* Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, B. (1992). *A Língua Portuguesa na Cultura Mundial*. Porto: Fundação Eng. António de Almeida.

SILVA, I. (2007). *Estratégias de Aprendizagem da Produção Oral em Língua Estrangeira. Um Estudo de Caso no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- SILVA, L. (Org.) (1999). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVA, M. L. (1988). *Boa tarde! Curso de Português como Segunda Língua*. Lisboa: Escola Alemã.
- SIMÃO, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: uma Aposta na Auto-Regulação*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- SIMÕES, F. (2000). *Cognição e Aprendizagem de Conceitos-Chave da Física*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SIM-SIM, I.; DUARTE, I. e FERRAZ, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, R. (1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SMITH, R. e BARRET, T. (1974). *Teaching Reading in the Middle Grades*. Massachussets. Addison-Wesley.
- SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – Língua Estrangeira (1999). *II Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SOS Racismo (2002). *A Imigração em Portugal: os Movimentos Humanos e Culturais em Portugal*. Lisboa: Fergráfica – Artes Gráficas, S.A.
- SOUSA, M. L. (1994). *The Relation between Metalinguistic Awareness and Reading in the Native and in Foreign Language*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- SOUSA, M. L. A. (2000). *Avaliação das Dificuldades de Aprendizagem da Leitura: o Difícil Consenso de Critérios*. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, M. T. (1998). *A Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. Braga: Instituto de Estudos da criança, Universidade do Minho.
- SOUSA, O. (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior Psicologia Aplicada.
- SPRINTHALL, N. e SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional: uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.

STEIN, N. e GLENN, C. (1977). «An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children». In FREEDLE, R. (Ed.). *New Directions in Discourse Processing*. Norwood, N. J.: Ablex.

STERN, H. (1971). *L'Enseignement des Langues et l'Écolier*. Hamburg: Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

STERNBERG, R. (1987). *Inteligencia Humana, I. La Naturaleza de la Inteligencia y su Medición*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

STOREY, J. (1994). *Cultural Theory and Popular Culture: a reader*. New York: Harvester Wheatsheaf.

STRAVINSKY, I. (1947). *A poética da Música*. Boston: Harvard University Press. Tradução Portuguesa de Maria Helena Garcia. Lisboa: Dom Quixote, 1971.

SUASSUNA, L. (1995). *Ensino de Língua Portuguesa: uma Abordagem Pragmática*. São Paulo: Papirus Editora.

SUTHERLAND, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.

TAVARES, C.; VALENTE, M. T. e ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico - Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

TAYLOR, C. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

TAYLOR, W. (1953). «A new tool formeasuring readability». In: *Jounalism Quartely*, 30, pp. 415-453.

TEBEROSKY, A. (1989). «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial». In: *Revista de Educación*, 228, pp. 161-183.

TEBEROSKY, A. (1992). *Cuadernos de Educación. Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: ICE – Horsori. Universitat Barcelona.

TEIXEIRA, M. (1993). *Comportamentos Emergentes de Leitura: Aspectos Cognitivos e Linguísticos*. Braga: Universidade do Minho.

THORNDIKE, P. (1977). «Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourses». In: *Cognitive Psychology*, Vol.9, pp. 77-110.

TING-TOOMEY, S. (1998). *Communicating Across Cultures*. New York: Guildford.

TITONE, R. (1971). *Psicolinguística Aplicada: Introdução Psicológica à Didática das Línguas*. São Paulo: Summus.

TOMATIS, A. (1994). *Todos Nascemos Políglotas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

TRINDADE, A. e SANTOS, R. (Orgs.) (2000). *Multiculturalismo. Mil e uma Faces da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

TRINDADE, G. (2003). *Para uma Avaliação da Leitura Escolar do Conto Havia Sol na Praça, de Vergílio Ferreira*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

VAN DIJK, T. (1997). *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction*. London: Sage.

VAZ, J. (1998). *Compreensão na Leitura: Processos e Estratégias para Activação de Competências*. Coimbra.

VERMES, G. e BOUTET, J. (Orgs.) (1989). *Multilinguismo*. Campinas: Unicamp.

VEZ, J. (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Ariel.

VIANA, M. (1949). *A Arte da Leitura*. Porto: Editora Educação Nacional.

VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira. Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. *et alii* (1999). «Educação em Línguas Estrangeiras. Investigação, Formação, Ensino». In: *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

VIERA, R. e VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de Ensino / Aprendizagem: o Questionamento Promotor do Pensamento Crítico*. Lisboa: Instituto Piaget.

VILA MAIOR, A. (2003). *A Compreensão na Leitura: Estratégias de Aprendizagem em Contexto de Mudança*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

VYGOTSKY, L. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

WIDDOWSON, H. (1991). *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. São Paulo: Pontes.

WOOLFOLK, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice-Hall.

WRIGHT, A.; BETTERIDGE, D. e BUCKBY, M. (1984). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

XAVIER, M. F. e MIRA MATEUS, M. H. (Orgs.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos – Vol. I*. Lisboa: Cosmos.

YÃNEZ, A. (1999). *Pruebas de Comprensión Lectora (Procedimiento Cloze)*. Publicaciones de Psicología Aplicada. 146, 3 – 23. Madrid: TEA Ediciones.

ZABALZA, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

ZORZI, J. (1998). *Aprender a Escrever: a Apropriação do Sistema Ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PÁGINAS WEB

<http://europa.eu.int/languages/pt/document/74>, consultado no dia 27 de Outubro de 2008

<http://www.esec-rodo.rcts.pt>, consultado no dia 27 de Março de 2009

<http://www.dgidc.min-edu.pt>, consultado no dia 27 de Março de 2009

<http://www.sef.pt>, consultado no dia 16 de Setembro de 2010

<http://www.gepe.min-edu.pt>, consultado no dia 26 de Novembro de 2008

<http://www.gave.min-edu.pt>, consultado no dia 4 de Abril de 2009

<http://www.dgidc.min-edu.pt>, consultado no dia 16 de Agosto de 2010

<http://sefstat.sef.pt>, consultado no dia 16 de Setembro de 2010

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Cidadãos Estrangeiros com Permanência Regular em Território Nacional. SEF (2009).....	13
Gráfico 2 – População estrangeira residente em Portugal. SEF (2009)	14
Gráfico 3 - Evolução do número de matrículas no início do ano dos alunos “não lusos”. SOS Racismo (2002)	22
Gráfico 4 – Identificação dos alunos	142
Gráfico 5 – Nacionalidade.....	143
Gráfico 6 – Línguas faladas em contexto familiar	143
Gráfico 7 – Classificação do domínio do Português	144
Gráfico 8 – Classificação das dificuldades em L2	144
Gráfico 9 – Ordenação do texto.....	145
Gráfico 10 – Cloze.....	146
Gráfico 11 – Estruturas cognitivas	147
Gráfico 12 – Estruturas linguísticas.....	148
Gráfico 13 – Estruturas culturais	149
Gráfico 14 – Avaliação global da expressão escrita.....	166
Gráfico 15 – Tema e Tipologia.....	167
Gráfico 16 – Coerência e Pertinência da Informação	168
Gráfico 17 – Estrutura e Coesão.....	169
Gráfico 18 – Morfologia e Sintaxe	170
Gráfico 19 – Repertório Vocabular	171
Gráfico 20 – Ortografia	172

Lista de Figuras

Figura 1- Os processos de comunicação intercultural através de pessoas. Sacristán (2001)	20
Figura 2 – Conceitos e Intercepções. Ançã (2005).....	37
Figura 3 – Multicompetência, adaptado de Cook (2001)	38
Figura 4 – Dimensões de análise do discurso dos professores, Loureiro (2000a)	43
Figura 5 – Categorias de análise do episódio “o dado”, Loureiro (2000a)	44
Figura 6 – Desenvolvimento e aprendizagem, Tavares e Alarcão (1992).....	54
Figura 7 – As fases do acto de aprendizagem e os processos a elas associados. Gagné (1975)	57
Figura 8 - Esquema das diferentes hipóteses da representação das duas línguas no psiquismo. Vermes e Boutet (1989)	64
Figura 9 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura, Giasson (1993).....	73
Figura 10 – Processos de leitura e as suas componentes, Irwin (1986)	82
Figura 11 – Relações entre o texto e os processos de compreensão, Giasson (1993)....	85
Figura 12 - Modelo do processo de escrita, segundo Flower e Hayes (1981).....	92
Figura 13 - Quadro organizador de conteúdos. Tavares, Valente, Roldão (1996)	96
Figura 14 – As componentes do sistema de ensino-aprendizagem. Richterich (1985)	101
Figura 16 - Diagrama de estratégias de aprendizagem. Oxford (1990).....	117

Lista de Quadros

Quadro 1- Universo Conceptual. Peres (1999).....	27
Quadro 2 – Etapas do desenvolvimento cognitivo propostas por Piaget, Woolfolk (1999)	50
Quadro 3 – Processos de aprendizagem e a influência dos eventos externos. (Adaptado de Gagné, 1975).....	58
Quadro 4 - Taxa de retenção e desistência, segundo o ano lectivo, por nível de ensino, ciclo de estudo e ano de escolaridade. GEPE (2007/2008)	88
Quadro 5 - Análise dos conhecimentos dos alunos sobre o sistema alfabético, mediante Teberosky. Pausas (2000).....	91
Quadro 6 - Síntese de estudos sobre o uso de estratégias de aprendizagem. Silva (2007)	107
Quadro 7 – classificação de estratégias de ensino-aprendizagem, Vieira e Vieira (2005)	125
Quadro 8 - Produção oral geral. Alves, 2001	129
Quadro 9 – Produção da escrita geral. Alves, 2001.....	130
Quadro 10 – Compreensão na leitura geral. Alves, 2001.....	131
Quadro 11 - Relação entre Ordenação do Texto e Lacunas Cloze	150
Quadro 12 – Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Cognitivas	151
Quadro 13 - Relação entre Ordenação do Texto e Estruturas Linguísticas.....	152
Quadro 14 - Relação entre a Ordenação do Texto e as Estruturas Culturais.....	153
Quadro 15 - Relação entre Lacunas Cloze e Estruturas Cognitivas	154
Quadro 16 - Relação entre Lacunas Cloze e Estruturas Linguísticas.....	155
Quadro 17 - Relação entre Lacunas Cloze e Estruturas Culturais.....	156
Quadro 18 - Relação das Estruturas Cognitivas com Estruturas Linguísticas	157
Quadro 19 - Relação entre Estruturas Cognitivas e Estruturas Culturais.....	158
Quadro 20 - Relação entre Estruturas Linguísticas e Estruturas Culturais	159
Quadro 21 – Classificação da expressão escrita, de acordo com os critérios de avaliação dos Exames nacionais de Língua Não Materna.....	165

ANEXOS

ANEXO I

Testes passados a alunos do 3º ciclo do ensino básico de
PL2

PERFIL DO INFORMANTE

Este questionário destina-se, apenas, para fins de pesquisa científica, no âmbito de um projecto de Doutoramento, sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Osório e da Professora Doutora Ana Ramalhete (Universidade Nova de Lisboa).

Garantimos, assim, a confidencialidade e anonimato de todas as informações.

1. Nome e sobrenome (que não serão divulgados) _____
2. Nível de escolaridade: _____
3. Actividade profissional _____
4. Sexo: masculino ☐ feminino ☐
5. Data de nascimento _____
6. País e região em que nasceste: _____
7. Residência (cidade e país): _____
8. Língua materna _____
9. Língua(s) falada(s) em casa _____
10. Língua em que foi alfabetizado(a) _____
11. Relativamente à Língua Portuguesa, indica:

L2/E	Situação de aprendizagem			Duração da aprendizagem				Continua a estudar a língua?	
	Em casa	Na escola	Com amigos / conhecidos	< 6 meses	entre 6 meses e 1 ano	entre 1 e 2 anos	mais de 2 anos (por favor, indique quanto tempo)	Sim	Não
PORTUGUÊS									

12. Falas/utilizas mais alguma língua, para além da Língua Portuguesa, no teu quotidiano fora do contexto escolar? Qual?

13. Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em Português?

14. Quais são os domínios da língua em que sentes maiores dificuldades?

15. Como classificas o teu domínio da língua portuguesa? (fraco; médio; bom; muito bom)

Obrigada pela tua colaboração.

Este teste destina-se a investigação de Doutoramento, pelo que se garante a confidencialidade dos dados.

Código de participante:

TESTE I

Banhistas voltaram a praias que estiveram interditas

No fim-de-semana, os nadadores salvadores tiveram dificuldade para evitar que as pessoas fossem para a água e há nota de pelo menos uma intervenção da Polícia Marítima.

Foram de imediato recolhidas amostras para análise, vindo a confirmar-se a má qualidade da água. Novos exames realizados no domingo já mostraram qualidade aceitável, pelo que a prática balnear está de novo autorizada, sendo retirada as placas a proibi-la.

A prática balnear foi retomada na manhã de ontem em cinco praias algarvias que estiveram interditas durante o fim-de-semana, devido a problemas provocados pela chuva (no caso de Vale de Lobo, Trafal e Dunas Douradas, em Loulé) e por uma deficiência na rede de esgotos (Oura, Oura Leste, em Albufeira).

As chuvas registadas na última quinta-feira “provocaram escorrências das linhas de água para as praias da região, com o aparecimento de uma mancha de resíduos em Vale de Lobo e no Trafal, pelo que o Centro Regional de Saúde Pública mandou encerrar aquelas duas praias e ainda a das Dunas Douradas, para salvaguarda dos banhistas”, referiu uma fonte da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento da Região do Algarve (CCDRA).

(In Correio da Manhã, 22/08/2006

Texto com supressões)

Este texto encontra-se desordenado. Ordena-o de 1 a 4 de forma lógica e coerente.

Este teste destina-se a investigação de Doutoramento, pelo que se garante a confidencialidade dos dados.

Código de participante:

| |

TESTE II

Adeus Gasolina

Era uma vez um país à beira-mar, com florestas, campos, cidades e gentes. Rasgado por estradas, cortado por ruas, cheio de automóveis por toda a parte. Os jardins tinham sido alcatroados para parques de estacionamento. As estátuas deitadas abaixo para erguer bombas de gasolina.

Grandes petroleiros aportavam ao _____, carregados de petróleo, que _____ refinarias transformavam em gásóleo, _____, que por sua vez _____ autotanques levavam até às _____ estações de serviço.

Os _____ remendões tinham deixado de _____ porque já ninguém se _____ de andar a pé. _____ vez de se gastarem _____, gastavam-se pneus.

Os meninos _____ fechados em casa para _____ serem atropelados e, de _____ nos corredores, brincavam com _____ miniaturas.

Longe, muito longe, _____ outro lado do mar, _____ outros países com suas _____. Aí estoiravam bombas no _____ escaldante, furado de poços _____ onde saía o petróleo. _____ homens por um palmo _____ terra ou por uma _____. E, como a única _____ que possuíam era o _____, deixaram de o fornecer _____ países inimigos.

Os petroleiros _____ partiam e passavam a _____ vazios, os autotanques paravam _____ ao cais, vazios, bichas _____ se formavam junto às _____ quase esgotadas. Passou-se a _____ vinte litros, dez litros, _____ litros, um litro... até _____ acabou a última gota _____ gasolina.

Então foi o _____. Não havia sequer autocarros, _____ de escola, carros de _____ ou ambulâncias. Os soldados _____ a ir para a _____ a pé. Mas os _____ e outros oficiais superiores _____ os cavalos brancos da _____ Republicana.

Este teste destina-se a investigação de Doutoramento, pelo que se garante a confidencialidade dos dados.

Código de participante:

| |

TESTE III

Preenche os espaços do texto utilizando os modos verbais mais adequados.

Isto _____ (Ir) _____ (Haver) uma semana. O Vítor _____ (Tentar) todos os dias _____ -se (Aproximar) de mim, mas eu _____ -me (Fazer) de novas. Por muito que a avó me _____ (Dizer) que nunca _____ (Ser) cedo de mais para _____ (Começar) a ter namorados (para escândalo da mãe e do pai, que _____ (Ser) muito conservadores), não me _____ (Convencer).

- _____ (Olhar), filha, _____ (Saber) quantos namorados _____ (Ter) antes de me _____ (Casar) com o teu avô? Cinquenta e três!

A mãe que _____ (Ser) avessa a estas franquezas, _____ (Repreender) logo a avó:

- Ó senhora dona Olga, que exagero! Por favor, não _____ (Dizer) dessas coisas, que até _____ (Parecer) mal.

Uma Questão de Cor, Ana Saldanha

Este teste destina-se a investigação de Doutoramento, pelo que se garante a confidencialidade dos dados.

Código de participante:
| |

TESTE IV

Completa o texto seguinte com as preposições existentes no quadro.

O menino Selvagem

O boato _____ que tinha sido encontrado um menino selvagem dentro do parque espalhou-se rapidamente. As rádios, as televisões e os jornais deram a notícia _____ grande alarido, e o Presidente da Câmara convidou todos os habitantes _____ irem ver o pequeno selvagem. (...)

O único que resolveu fazê-lo foi Ulderico Pançudo. Foi num domingo _____ que havia muita gente, e depois _____ ter convocado jornalistas e televisões _____ junto da jaula onde Rick estava preso há mais _____ uma semana. A eleição do novo Presidente da Câmara aproximava-se. Afirmar _____ todo o país que queria adoptar aquele monstrozinho nojento e sujo iria colocá-lo _____ posição _____ vencer.

Um lugar mágico, Susanna Tamaro

de, com, para, em, perante

Este teste destina-se a investigação de Doutoramento, pelo que se garante a confidencialidade dos dados.

Código de participante:

TESTE V

Velhos Provérbios

- De noite – sentenciava Um Velho Provérbio – todos os gatos são pardos.
- Mas eu sou negro – disse um gato negro atravessando a rua.
- É impossível: os Velhos Provérbios têm sempre razão.
- De qualquer maneira, eu sou negro – repetiu o gato.

Assombrado e aflito, o Velho Provérbio caiu do telhado e partiu uma perna.

Uma vez, três Velhos Provérbios encontraram-se e, mal abriram a boca, começaram logo a desconversar:

- Obra começada, meio acabada – disse o primeiro.
- De maneira nenhuma – disse o segundo – no meio é que está a virtude.
- Erro crasso – exclamou o terceiro – no fundo do copo é que está o doce.

Agarraram-se pelos cabelos e ainda não fizeram as pazes danados.

Depois, temos a história daquele Velho Provérbio que, apeteendo-lhe uma pêra, se pôs debaixo da árvore, pensando: «A pêra, quando madura, há-de cair».

Mas a pêra só caiu quando estava completamente podre e foi esborrachar-se em cima do toutiço do Velho Provérbio que, ofendido, apresentou a sua demissão.

Histórias ao telefone, Gianni Rodari

O critério de verdade do provérbio é discutível, se ignorarmos o contexto. No texto, são citados alguns provérbios que parecem contradizer-se. Nomeia-os.

ANEXO II

Exercício passado a alunos do Ensino Superior de PLE

Expressão Escrita

Código de participante:

A indisciplina é uma realidade presente, praticamente todos os dias, na Escola.

Conta-nos uma situação que tenhas vivido/assistido na tua Escola. Descreve o que aconteceu e o que pensas sobre o assunto, num texto com mínimo de 60 palavras.

Antes de começares a escrever, toma atenção às instruções que se seguem:

- Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência entre dois espaços em branco (exemplo: Hoje / está / a / chover. – 4 palavras).
- Organiza bem as ideias e expressa-as correctamente.
- Relê o texto com cuidado e, se necessário, corrige-o.

[illegible]

